

REVISTA

# EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Volume 16, nº4, Out./Dez. 2020

ISSN 1984-3178





DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020001>

## **COLETIVOS EM AÇÃO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E FORMAÇÃO NA INTERFACE ARTES, EDUCAÇÃO E SAÚDE**

Acontecimentos recentes, como a nova pandemia COVID19, relembram-nos, de uma maneira brutal, que o mundo contemporâneo está cada vez mais marcado pela necessidade de transformação. Não de uma qualquer transformação que signifique um retrocesso civilizacional (aumento da desigualdade, perdas de direitos, liberdades e garantias), mas sim de uma transformação criativa. Uma transformação que nos ajude a lidar com os crescentes desafios apresentados pela multiplicidade e diversidade de um mundo que se globaliza, acelerado por conexões virtuais algorítmicas, alegadamente inteligentes, mas desprovidas de corpo e de consciência.

Para afirmar nossa existência coletiva neste planeta, torna-se indispensável conceber práticas e pensamentos inventivos em rede, carregados de sentidos, e neste campo, as artes - na interface com outros campos de conhecimento -, têm ocupado um lugar fundamental. A contribuição que aqui apresentamos inscreve-se nesta linha de pensamento criativo e colaborativo, descrevendo exemplos de projetos que, ajudando a unificar corpos e mentes, ousaram abrir caminho para ações coletivas transformadoras, no melhor sentido da palavra.

Partindo desse pressuposto, as pesquisadoras e o pesquisador proponentes deste dossiê – duas brasileiras e um português – já conectados com outros pares de diferentes estados do Brasil e de outros países, e que vem atuando em suas práticas e na produção de conhecimento em torno de temáticas comuns, resolveram se reunir e conceber esta proposta que, com alegria, aqui apresentamos.

Em meio ao processo deste dossiê fomos surpreendidos pelo evento da pandemia e seus efeitos em nossos corpos e vidas e que nos ofereceram a



possibilidade de refletir sobre o sentido desta produção composta por experiências de caráter sensível, coletivo e presencial.

Citamos como marcas importantes deste processo: o esforço em tornar as etapas avaliativas em momentos de interlocução com vista a um maior afinamento dos textos; a flexibilização de prazos para os autores e autoras entendendo a pandemia como um evento determinante que alterou os nossos modos de pensar e organizar os cotidianos, influenciando os modos de escrever e produzir conhecimento; uma atenção às singularidades e ao diálogo permanente e atento com cada autor/autora ao longo de todo o processo de feitura do dossiê.

Gostaríamos de afirmar que todas as etapas do processo desta publicação, afinadas com o caráter colaborativo também presente em todas as experiências aqui relatadas, possibilitaram o prosseguimento e finalização deste trabalho.

O dossiê é composto por 11 artigos norteados por práticas artísticas realizadas em projetos coletivos com ênfase territorial e/ou proposições artístico-pedagógicas realizadas no espaço acadêmico.

Temos como objetivo dar visibilidade (ainda mais!) a essas experiências realizadas no encontro entre-corpos, afirmando a sua força, delicadeza e fundamentalidade, provocando uma discussão sobre algumas de suas ressonâncias.

Em uma abordagem multidimensional destacam-se as temáticas: processos de criação; processos de ensino-aprendizagem; coletivo, diversidade e a produção do comum; corporeidades e territórios. Tais temas que se efetuem em práticas singulares realizadas com pessoas que muitas vezes se encontram em condições de vulnerabilidade – social, econômica, física, psíquica, emocional, portanto, existencial – permitem uma re colocação de problemas no campo da interface educação, artes e saúde.

Nos interessa assim, colocar essas experiências como *locus* de investigação de chaves teóricas, metodológicas e epistemológicas nos diálogos entre os saberes, tendo em vista a urgência de fazer-pensar outros modos de viver e conviver na diversidade.



Durante a elaboração e ao finalizarmos o dossiê, foi possível reconhecer uma ampliação da rede de pesquisadores, artistas, profissionais de diferentes campos de conhecimento que com suas experiências, expressam o cultivo atento às temáticas para nós tão potentes, desafiadoras e vivas, corporificadas por meio de ações coletivas regadas pelas artes e afetividade.

Tal como aconteceu conosco, organizadores, esperamos que, com este dossiê, os leitores, sejam inspirados e inspiradas por estas experiências e discussões, potenciando outros encontros, conexões virtuais e presenciais, novas pesquisas e novos projetos/sonhos na interface artes, educação e saúde e seus devires.

Apresentaremos a seguir aspectos principais de todos os artigos como um convite ao encontro e ao mergulho em suas águas.

Iniciamos o dossiê com o artigo “Dramaturgias da Solidariedade” de Tania Alice que nos apresenta a noção de dramaturgia no campo da performance, apontando a perda de sua primazia textual concedida pelo eurocentrismo, para se abrir a manifestações somáticas da ordem do acontecimento. Para a autora, o novo espectador das dramaturgias contemporâneas assume um papel fundamental na composição, que se torna coletiva, podendo, na performance, ir até a alteração do programa performativo inicialmente proposto pela/o artista. Escolhendo a forma da carta/diário, registro de sua pesquisa cartográfica em torno de um projeto europeu participativo de performance, a autora pensa uma “Dramaturgia da Solidariedade”, que poderia inscrever-se no campo mais amplo de “Poéticas do Cuidado”, abrindo espaço para novas possibilidades do fazer artístico.

No segundo artigo “Figuras emergentes entre as artes e a clínica – exercícios iniciais para pensar performances do vivo na Cia Teatral Ueinzz”, de Erika Alvarez Inforsato, são apresentadas as chamadas “figuras emergentes”, marcadas pela loucura, pela deficiência, e outras linhas de risco e desertificação. Estas figuras proliferam em número e em potência de diferenciação, no contágio com alguma arte, presente em tentativas da Cia. Teatral Ueinzz, que propõe produzir, há 22 anos, experiências que se efetuam na zona fronteira entre as artes e a clínica na cidade



de São Paulo. A autora sustenta que, neste coletivo, se opera uma ética de deslocamentos e embaralhamentos dos códigos hegemônicos que fixam modos de existir num funcionamento excludente, apontando a exigência de uma clínica imersa em seu paradoxo que estes escritos buscam problematizar.

Na sequência encontramos o artigo de "Desconstrução da bipedia compulsória na Dança", partindo da concepção de que todo corpo é corpomídia potente para construir discursos poéticos a partir das experiências que o constituem, Carlos Eduardo Oliveira do Carmo e Fátima Campos Daltro de Castro investigam a construção da dança em múltiplos corpos evidenciando o corpo como um processo vivo, cognitivo e auto-organizador. Apesar de todo o avanço no campo da dança, o corpo dançante com deficiência ainda é excluído pela soberania do pensamento bípede que o entende como incapaz e não produtivo. Nesta importante reflexão, a dança é um recorte que revela, em si, um comportamento social predominante. Aposta-se então que a construção de conhecimento da dança sobre o corpo, em sua interseccionalidade com outras áreas, seja fundamental no enfrentamento do pensamento hegemônico que reitera padrões funcionais e corporais excludentes em relação às pessoas com deficiência.

O quarto artigo "Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso", de Ana Maria Rodriguez Costas apresenta e reflete sobre suas experiências em disciplinas dedicadas à dança e seu ensino, em uma perspectiva inclusiva, em cursos de graduação na área. Em um percurso de duas décadas a autora destaca suas percepções sobre as mudanças no cenário político-educacional, nos contextos educacionais e artísticos reverberando na transformação de conceitos, temáticas de estudo, metodologias e proposições que desenvolve com suas alunas e alunos. No relato das experiências é possível identificar alguns fundamentos norteadores para a concepção de currículos, a potencialidade da prática como componente curricular, a relevância das colaborações entre universidade e sociedade e, as composições e encontros na diversidade no espaço da própria sala de aula. O texto nos convida a pensar que, apesar de avanços significativos, os estudos sobre dança, deficiência e educação acessível seguem



sendo fundamentais, e, portanto, exigem espaços-tempos para experiências e reflexão crítica nos cursos de formação de professores de dança.

As autoras canadianas Albane Buriel, Sylvie Morais e Monique Loquet no artigo “A 'biografia artística' com jovens deslocados em acampamentos no Iraque: presença como indicador de resiliência”, fazem a descrição de uma intervenção artística inclusiva, levada a cabo com crianças afetadas pelo conflito da guerra do Iraque, com o intuito de aumentar a sua resiliência e empoderamento. Os atuais conflitos armados no mundo - e, em particular, aqueles ligados ao Sistema de Estado Islâmico (ISIS) -, constituem um grande obstáculo para a estabilidade das referências sociais e para uma sociedade livre dos sintomas da Guerra. A implementação deste dispositivo de atividades de "biografia artística", convida ao desenvolvimento de investigação nesta área de intervenção, assim como alerta para as possibilidades e limitações da implementação de projetos de resposta artística em emergências humanitárias.

No sexto artigo “Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais”, as autoras Célida Mendonça e Isabel Bezelga, apresentam uma série de reflexões resultantes de experiências formativas de base teatral. A primeira trata-se de um recorte da experiência de ensino vivenciada com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora (Portugal), na disciplina Oficina de Integração das Expressões; a segunda é dedicada a questões suscitadas pelo fazer teatral desenvolvido com crianças, no contexto de educação básica 1º ciclo na Escola da Cruz da Picada. As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo nos dois contextos, abrem perspectivas aos participantes *pensando e fazendo*, para serem inventivos e sensíveis. Como o processo de aprendizagem passa pelo seu corpo e corpo do outro, permite vivenciar novas formas de comunidade, concebendo de modo mais amplo a alteridade. Os resultados obtidos voltam-se para o aperfeiçoamento da formação de docentes e pesquisadores da pedagogia do teatro no contexto brasileiro e português construindo novas colaborações.



Em seguida, Luciana Caliman, Janaína Mariano César e Virgínia Kastrup no artigo “Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças” apresentam um estudo que analisa uma experiência na qual crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros problemas relacionais, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), participam de uma oficina de leitura de literatura. Realizada como uma pesquisa-intervenção baseada no método da cartografia, a Oficina da Palavra é ofertada como uma alternativa ao uso da medicação como tratamento principal, e constitui-se como dispositivo grupal e participativo, simultaneamente, de leitura e de cuidado. A proposição de um dispositivo grupal de cuidado acentua a dimensão conjunta da atenção e a importância da construção de ecossistemas atencionais nos quais a atenção a si e aos outros possam ser cultivadas. As autoras concluem que a partir de uma perspectiva ecológica, o cuidado dos problemas atencionais emerge como um ato de cultivo de correspondência e atenção conjunta concentrada e aberta, implicando na construção de ecossistemas atencionais favoráveis.

No oitavo artigo, as pesquisadoras Flavia Liberman, Marina Guzzo e Elizabeth de Araújo Lima, nos apresentam o artigo “Pequenos deslocamentos: uma experiência de criação e formação com mulheres de um território vulnerável na cidade de Santos”. As autoras buscam problematizar a ideia de *pequenos deslocamentos*, que são experimentados no contexto de práticas de formação, para compor outros modos de atuar em saúde - compreendida como possibilidade de promover acesso à experiência estética e à vida em sua potência expressiva e criativa. Para tanto apresentam alguns aspectos de um projeto artístico/ formativo que envolve mulheres que apresentam diferentes desafios de ordem física, emocional e social e os estudantes de uma universidade pública. Ancoradas em uma perspectiva micropolítica, as pesquisadoras consideram os *pequenos deslocamentos* como marcas microscópicas, movimentos menores dentro das experiências em sua potência de ativar e incidir em processos de subjetivação e produção de outras sensibilidades, apostando nas pequenas interferências como modo de produzir uma



formação inventiva para os alunos e o aumento de potência individual e coletiva que se efetua na interface corpo, arte, saúde e educação.

No artigo “Exploração tátil da Belgrado urbana – unindo olhares femininos através do projeto wa(o)ndering women” das autoras sérvias Maja Maksimović, Jelena Joksimović e Mirjana Utvić, descreve um estudo que procura descobrir elementos da aprendizagem, praticando o direito à cidade através da incorporação e re-articulação da identidade da *flâneuse*. Uma vez que a deambulação implica um desvio das ruas principais, o processo de aprendizagem torna-se marcado pela imprevisibilidade e pelo serpentear na cidade, em deambulações reflexivas e performativas. Nesta investigação urbana as autoras exploram perspectivas emergentes da cidade, a forma como estas estão conectadas com lugares específicos e a maneira como formam o nosso devir, tendo em mente uma divisão da vida urbana de acordo com o género. A investigação envolve reminiscências das deambulações de mulheres em Belgrado que as autoras quiseram recriar e documentar, através do mapeamento das suas próprias experiências.

No penúltimo artigo intitulado “Jogo da amarelinha: o método-livro e os modos de dizer, sentir e olhar uma cidade” de Laura Barcellos Pujol de Souza e Luciano Bedin é apresentada uma pesquisa-montagem feita a partir de rastros, escritos urbanos, achados no chão encontrados na cidade de Porto Alegre (RS) entre 2017 e 2018. Estes rastros e os fragmentos de escrita produzidos a partir do encontro dos pesquisadores com os materiais, compõem o que os autores chamam de método-livro, tendo como intercessor *O jogo da amarelinha* (Rayuela) de Julio Cortázar. As narrativas cartográficas dos deslocamentos inspiram modos de dizer, sentir e olhar as múltiplas paisagens urbanas, que se escondem e também se revelam no encontro com uma cidade, em um movimento operado pelo que chama de escreverCOM. O artigo finaliza ensaisticamente com a escrita de um manifesto pelo método-livro, onde são sinalizadas algumas premissas a quem por este também se interesse.

Finalizando o Dossiê temos o artigo “Corpos em trânsito”, um delicado e potente relato-reflexão sobre uma experiência de dança desenvolvida por Anamaria



Fernandes Viana junto a um grupo de mulheres acolhidas no Setor Psicológico da Penitenciária de Mulheres da cidade de Rennes (França) e algumas profissionais da saúde daquele espaço. O texto é alimentado por reflexões e anotações colhidas de um caderno de bordo que acompanhou a autora durante as aulas ministradas para esse grupo no ano de 2018. Sua leitura nos permite acompanhar a construção de um espaço comum moldado por esses *corpos em trânsito*. De forma cronológica, propõe-se ao leitor o compartilhamento desta densa experiência em que hesitações, descobertas, surpresas, questionamentos, adversidades e tensões são reveladas no cotidiano dos encontros de trabalho e dentro da própria unidade prisional. Aos poucos, vamos contemplando a transformação daquelas mulheres e nos tornamos testemunhas da reafirmação da autora quanto à potência das práticas artísticas em contextos sociais inabituais.

**Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra)**

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

[anaterra@unicamp.br](mailto:anaterra@unicamp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Flavia Liberman**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

[f.liberman@unifesp.br](mailto:f.liberman@unifesp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**José Eduardo Silva**

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho - CEHUM

[jeduardosilva@ilch.uminho.pt](mailto:jeduardosilva@ilch.uminho.pt) | [ORCID](#) | [Ciência ID](#)

Editores do dossiê “Coletivos em ação: processos de criação e formação na interface artes, educação e saúde”

## EXPEDIENTE

### EDITORA GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

### EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

### COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Me. Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Valéria Meroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

### COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile

Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

### EQUIPE DE PRODUÇÃO

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Erlane Rosa dos Santos, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Ma. Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Nicolle Dela Cruz, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Ma. Priscila Anversa, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vitor Santana Moreira, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Me. Vinícius Luge, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

### ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ

Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra), Universidade Estadual de Campinas

Flavia Liberman, Universidade Federal de São Paulo

José Eduardo Silva, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Portugal



## Dramaturgias da solidariedade

### Solidarity Dramaturgies

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178164202010>

**Tania Alice**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

[taniaalice@hotmail.com](mailto:taniaalice@hotmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

#### RESUMO

Das dramaturgias clássicas e suas encenações orbitando em volta do texto às dramaturgias contemporâneas, com suas dimensões performativas que abrem espaço para uma escrita coletiva em conjunto com os espectadores, o conceito de dramaturgia foi sofrendo um percurso de abertura proporcional à passagem do tempo. A palavra “dramaturgia” foi perdendo sua primazia textual concedida pelo eurocentrismo para se abrir a manifestações somáticas da ordem do acontecimento. O novo espectador das dramaturgias contemporâneas assume um papel fundamental na composição, que se torna coletiva, podendo, na performance, ir até a alteração do programa performativo inicialmente proposto pela/o artista. O artigo aborda a noção de dramaturgia no campo da performance, e, mais especificamente, no campo da performance relacional e participativa. A partir da reflexão em torno de um projeto europeu participativo de performance do qual participei como artista convidada, gostaria de pensar a existência possível de uma “Dramaturgia da Solidariedade”, que poderia inscrever-se no campo mais amplo de “Poéticas do Cuidado”, abrindo espaço para novas possibilidades do fazer artístico. Para desenvolver esta reflexão, escolhi a forma da carta/diário, registro desta pesquisa cartográfica que busca seus objetivos na medida dos acontecimentos. Opto pelo convite para a viagem. Vamos dançar a escrita juntos?

**Palavras-chave:** Performance; Projeto participativo; Arte relacional; Dramaturgia da solidariedade;

#### ABSTRACT

From the classic dramaturgies and their stagings orbiting around the text, to post-modern and contemporary dramaturgies, with their performative dimensions that make room for a collective writing jointly with the onlookers, the concept of dramaturgy has undergone a process of opening-up proportional to that of the passage of time. The word "dramaturgy" has lost its textual primacy granted by Euro-Centrism to open itself up to somatic manifestations, transforming themselves into happenings. The new spectator of contemporary dramaturgies plays a fundamental role in the creation of writing, which, from the individual, becomes collective, and may, in performance, reach the point of changing the performative programme initially proposed by the artist. I would like to think, at this point, in terms of the concept of dramaturgy in the performance field, and, more specifically, in the field of relational and participatory performance. Contemplating a European participatory performance art project, in which I was a guest artist, I will reflect on the possible constitution of a "Solidarity Dramaturgy", which could encompass or lead to the broader field of "Art of Care", making room for new artistic possibilities. To develop this reflection, I have chosen the



form of diary, a witness of this cartographic research that seeks its objectives through a retelling of the events. I offer you an invitation to join me on this journey. Shall we dance to the rhythm of the writing together?

**Keywords:** Performance; Participatory projects; Relational art; Solidarity dramaturgy;

*Para André, meu amor, todas as danças.*

## 1. DIA – CONVITE PARA A NAVEGAÇÃO

Assim inicia-se a busca. Uma doçura alegre paira no ar assim que chego no aeroporto de Marseille, início de julho de 2018. O comandante do avião diz para os passageiros: “*Alegrem-se, estamos chegando na terra das cigarras*”. Ele segue imitando as cigarras no alto-falante de avião. Risadas coletivas. 20 horas de trânsito e... Cheguei.

É a segunda vez que venho realizar um projeto sobre casas em Marseille, onde morei por muito tempo. O primeiro foi em março de 2018 e chamava *Dentro da minha casa*<sup>1</sup>. Na ocasião, concebi o projeto de uma casa a céu aberto no espaço urbano, elaborada com trabalhadores sociais e os grupos de migrantes com quem trabalhavam, cem participantes no total. Ministrei uma oficina de performance e com as ferramentas transmitidas, os trabalhadores sociais e os grupos de migrantes criaram, cada um, o quarto ideal de uma casa. No dia da performance, os oito grupos se encontraram pela primeira vez com a missão de viver juntos durante três horas na casa a céu aberto, acolhendo os transeuntes e propondo performances participativas: karaokê no chuveiro, banho coletivo na banheira de bolas coloridas, conversas por Skype sobre questões de racismo e discriminação com pessoas morando nos mais diversos países de dentro do “escritório”, fotos de famílias temporárias na sala, bate-papo na cama... Três horas seguidas de utopia, quando quem estava há meses ou anos sendo acolhido em abrigos finalmente estava em

---

<sup>1</sup> Tratava-se de um projeto europeu ERASMUS + dentro da plataforma ART4ACT, produzido na França pela Associação Les Têtes de l'Art.



posição de acolher. Como artistas, temos esse poder de criar utopias: basta mantermos essa consciência clara e tentar ignorar as narrativas dominantes e suas tentativas de enfraquecimento constantes dos poderes individuais e suas tentativas de alimentar os afetos tristes.

Quero aqui dar ênfase no imperativo de agirmos diferentemente, de escrevermos uma história diferente, que não simplesmente faça uma inversão ou seja definida pelas relações de poder já existentes. Mas que produza uma história que seja uma ruptura em relação a grelha neoliberal dominante que reproduzimos, ou em relação a qualquer discurso dominante. O poder da arte está no reconhecimento da operação do poder dentro de nós que se expressa, externamente, no agenciamento das histórias que contamos (JELINEK, 2013, p.12, tradução nossa).<sup>2</sup>

Sinto-me feliz em ter participado do agenciamento dessa construção efêmera, ainda mais neste momento em que as narrativas estruturantes se alinham em ideais fascistas. Tracei a estrutura, outros a preencheram de forma criativa: trata-se da tal de “participação criativa”, descrita por Pablo Helguera<sup>3</sup>: a escrita criativa coletiva de uma dramaturgia do acontecimento.

O artista inventa dispositivos, máquinas de fazer ver ou fazer falar, ou máquinas que produzem vivências. Ele realiza uma obra processual, sem conclusão. O artista inicia processos, desencadeia encontros, sem forçar o público. (...) Ele realiza um *em-comum*. (COLLETIF, 2013, p.46, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> “I emphasize here the imperative of acting differently, enacting a diferente story ando ne that is not merely contrary or defined by existing power relations, in order to disrupt the dominant neoliberal grid that we happily reproduce, or indeed any dominant discourse that resists overt challenge. The power of ar tis in recognising the operation of power within us, sihci is expressed in our agency, outwardly, as stories told” (tradução minha),

<sup>3</sup> Em *Education for Socially Engaged Art*, Helguera distingue quatro tipos de participação: a participação nominal (o público assiste), a participação dirigida (o público executa uma tarefa simples definida pelo artista), a participação criativa (o público cria dentro de uma estrutura pensada pelo artista, mas com uma liberdade um pouco maior) e a participação colaborativa (o público cria a estrutura e o conteúdo junto com o artista) (2001, p. 14-15).

<sup>4</sup> “L’artiste construit des dispositifs, des machines a faire voir ou faire parler, ou a produire du vécu. C’est une oeuvre de nature processuelle, sans portée conclusive. L’artiste se fait enclencheur, il fabrique de la rencontrer, sans forcer le public (...). Il réalise en *en commun*”.



Figura 1 – QR code da experiência “In my home”, de Tania Alice<sup>5</sup>.

Desta vez, o trabalho irá acontecer em um conjunto de dois prédios, na periferia de Marseille, atrás da estação de trem *Saint Charles*, onde desço do ônibus, exausta e profundamente feliz de pisar no chão e ouvir as notas do piano que sempre está ali, ao ar livre, e que os transeuntes tocam, antes de seguir viagem. São dois prédios do 3º *arrondissement* (bairro) de Marseille, construídos em 1956, um logo após o outro. Um prédio com condições muito precárias, o outro um pouco menos.

Logo chego, encontro A.<sup>6</sup>, meu assistente no projeto e seguimos para nossa primeira reunião de trabalho no Café da Praça. A., meu assistente; Sam, o diretor da associação *Les Têtes de l'Art – Reveladores de Otimismo*, que realiza a vertente francesa do projeto europeu e Andrea Stetco, a produtora. É a quinta etapa de um projeto amplo, que sempre se desenrola no mesmo prédio. Tenho essa certeza: projetos participativos, para não virarem apenas um argumento contratual no currículo de um artista em busca de trabalho ou reconhecimento, necessitam de tempo. A construção é lenta, progressiva, os laços com a população se tecem aos poucos. Trata-se de trabalhar com tempo e delicadeza, ingredientes indispensáveis para qualquer projeto participativo.

---

<sup>5</sup> Para acessar este em-comum, posicione a câmera de seu celular em cima desse QR code – se necessário, baixe um aplicativo leitor de QR para ter acesso ao conteúdo.

<sup>6</sup> Opto por não mencionar o nome do assistente, sendo que o artigo também propõe uma reflexão sobre questões que frequentemente emergem em projetos participativos nas relações de poder que se colocam, levantando questões relativas ao machismo no trabalho, sempre no intento de buscar soluções a partir de problemas encontrados.



A primeira etapa do projeto aconteceu em 2014 com um filme intitulado *Bel Horizon*, um documentário com elementos ficcionais de meia hora que adentrava o espaço físico e subjetivo dos moradores do prédio, uma espécie de *Edifício Master* francês<sup>7</sup>. No ano seguinte, em 2015, foram realizados junto com os moradores os chamados *Cartões postais*. Neste projeto, os moradores dos dois prédios com suas estruturas desgastadas tinham uma meta: pensar no “e se?”. *E se as torres fossem coloridas? E se a vida nelas fosse diferente? E se o que você imagina pudesse acontecer?* No ano seguinte, foram realizados pequenos *flash mobs* e, em 2017, o webdocumentário *Bel Horizon*, disponível na internet, realizado por Daniela Lanzuisi<sup>8</sup>. Assisti o *webdoc* diversas vezes antes de viajar, para me preparar: entrava em pequenas janelas do prédio, e, como em um sonho de infância, adentrava a casa dos moradores, a portaria, o estacionamento. No documentário, moradores e ocupantes compartilham anseios e esperanças e eu ficava assistindo, quieta, sentindo que em breve estaríamos nos encontrando. Porque é disso que se trata nesse projeto: encontrar. Estar juntos.

No encontro, Sam fala sobre a importância de cartografar sonhos, esperanças, desejos e da importância de considerar pequenas iniciativas do viver juntos naquele espaço que não viram o dia, talvez simplesmente pela falta de que alguém acreditasse nelas. De não perder o horizonte maior: como artistas envolvidos em projetos participativos, nossa meta é realizar um lento trabalho em direção da concretização dos sonhos dos participantes.

Percebo que, novamente, meu papel de artista vai se situar no campo da revelação da autonomia dos participantes. Ouvir, restituir o ouvido e o visto, tocar, revelar. E depois, silenciosamente, ir embora, embarcar para outros horizontes, deixar a escrita se desenrolar nos corpos, ecoar na invisibilidade dos afetos revelados e na impermanência das situações poéticas estabelecidas e deixar a experiência se tornar um arquivo corporal. No livro *Participa(c)tion* (2013), Claire Bishop, no capítulo “Le tournant éthique” (A virada ética), relata que entrevistou

---

<sup>7</sup> *Edifício Master* é um documentário do cineasta Eduardo Coutinho realizado em 2002 e que descreve a vida de moradores de um prédio de Copacabana.

<sup>8</sup> Cf. [http://www.bel-horizon.net/#LA\\_TOUR\\_BEL\\_HORIZON](http://www.bel-horizon.net/#LA_TOUR_BEL_HORIZON). Acesso em 20 de maio de 2020.



diversos coletivos sobre o que seria sucesso em um projeto de arte socialmente engajada e a resposta comum foi “o estabelecimento de relações dinâmicas e duradouras” (COLLECTIF, 2013, p. 36). Aquelas que persistem após a saída do artista. Sucesso seria, então, quando o grupo não busca expor ou mostrar um objeto artístico, mas servir da arte como de um meio para criar relações entre as pessoas.

Ser motor um tempo, para depois virar apoio, e em seguida, inútil. Essa função de motor é fundamental – desrespeitando-a, o artista periga tornar-se um realizador de um tipo de pornografia social, exibindo fotos e vídeos de ações artísticas realizadas junto com grupos desfavorecidos como um troféu de arte social. “Conhecemos a necessidade do útil, mas desconhecemos a profunda utilidade do inútil”, já diz o Tao Te Ching, o livro fundador do Taoísmo. A natureza de um sonho é de se locomover sozinho pelo céu. Assim funcionam oficinas, projetos, performances e... a vida. Chegamos com o coração cheio e a sua maleta de ferramentas, sem planos prévios. E quando vamos embora, deixamos sementes.

O projeto como um todo se inscreve dentro em um projeto maior, intitulado *Culture for Solidarity*, implementado pela Comissão Europeia em sete cidades-piloto da Europa com o subtítulo “*How the Art of with can put Europe back together*”, com o seguinte texto de apresentação:

O objetivo é contribuir para mais solidariedade, dando ênfase às práticas culturais que juntam grupos de pessoas diferentes, conectando essas práticas e repartindo-os no continente todo. O projeto apoia uma cultura mais inclusiva e oferece soluções transdisciplinares para enfrentar a polarização (STOKFISZEWKI; OGRODZKA, Projeto “Culture of solidarity” da European Cultural Foundation, 2018, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Pergunto-me por que a função de conexão me estimula e me faz feliz a ponto de me deixar escrevendo nessa hora da madrugada, mesmo após essas longas noites sem dormir. Reconheço uma relação com a minha perplexidade diante da polarização constante e sempre mais radicalizada promovida pela política atual no

---

<sup>9</sup> “The aim is to contribute to more solidarity, by highlighting cultural practices that bring unusual groups of people together, connecting these practices and scaling them across the continent. The project supports a more inclusive cultural sector and offers cross-sectoral solutions to counter polarization”.



Brasil<sup>10</sup>. Reconheço-me na *Art of With*, como a denomina Charlie Leadbeater, pesquisador britânico da criatividade e inovação, e na meta de identificar e compartilhar ferramentas de uma arte que ative os valores da solidariedade. *Art of With*: a arte do *estar junto*. Nesse projeto, somos uma equipe de artistas-pesquisadores de diversas nacionalidades, antropólogos, sociólogos, animados pelo pensar em viver a cidade juntos, que vão atuar em 8 cidades da Europa. Em Marseille, somos dois artistas. Pavel, um fotógrafo que está terminando sua ação de fotografia terça-feira e que ainda desconheço, e eu, que inicio no mesmo dia com o desafio coletivo: vamos colocar nossas vidas em movimento? Quero deixar o movimento entrar no prédio, inundar, atravessar as paredes. Dançar. Essa palavra que assusta, pressupõe técnica, competências, saberes. Não sou bailarina. Apenas, amo me (co)mover.

Na reunião, resolvemos, ou melhor, abordamos algumas questões práticas: orçamento, material, transporte. Conversamos muito sobre a meta geral: traçar um caminho para a autonomia dos moradores, que possa, ao longo do tempo, conduzir a uma organização autogestionada por eles. Implantar a fé de que juntos, podemos habitar o mundo de forma criativa. Inventar uma forma de vida (BOURRIAUD, 2003) que dê conta de nossos desejos. Porque “a vida é curta para ser pequena”, como já dizia o poeta Chacal.

Sinto a necessidade de escrever, durante estas semanas, aquilo que me atravessa. Resolvo que meu registro serão palavras. Como se eu pudesse, dessa forma, fazer que a viagem seja compartilhada e que o afeto se torne presente dentro da estrutura de um artigo acadêmico, com o que isso pressupõe de aspas, citações, referências teóricas e normas ABNT. Acredito: a academia somos nós. Nosso compromisso é com a clareza e a transmissão de experiências que geram conhecimento, não com as estruturas normativas que muitas vezes são colocadas à frente da experiência. Se ansiamos por transformação, comecemos. Sem afeto e sem movimentar a poeira, a dramaturgia do afeto dificilmente poderá infiltrar-se nas

---

<sup>10</sup> Sobre a situação atual e a polarização, recomenda-se o documentário *Democracia em Vertigem* de Petra Costa (2019), disponível no Netflix.



porosidades da pele. Vamos alargar mais uma vez as bordas da pesquisa. Nesse sentido convoco a cartografia como primeiro mapa dessa viagem compartilhada:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem como objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso de pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão no sentido tradicional de método – não um caminhar com metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (ESCOSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2001, p.17).

## 2. DIA – INSTALAÇÃO

No dia seguinte, o corpo, marcado pela prisão do avião, pede ajuda. Faço ioga, danço, ando. Resolvo, todo dia, pela manhã, realizar esse treino de disponibilidade: yoga, bicicleta, meditação, dança e andar pelas ruas, sem medo. Quero perder aos poucos a atenção continuada e a visão periférica constante, esse estado de alerta sempre ativado para quem mora no Rio de Janeiro. “*O brilho no olho requer um risco*”, diz Lindon Shimizu, um amigo bailarino. Será?

15 horas. Vou para *La Friche*, essa antiga fábrica que abriga hoje dezenas de companhias de teatro, grupos de artistas plásticos, uma livraria, espaços de ensaio e que fica situada no bairro mais pobre da Europa. Encontro vários amigos. Conversamos sobre o andamento dos projetos. Dou uma volta na livraria e encontro um livro chamado *Geoestética*, que pensa o artista como geógrafo, um mapeador de espaços e reflete sobre a indissociabilidade entre espaço e obra. Levo o livro, curiosa, para o encontro com Daniela e a equipe de vídeo que irá acompanhar o projeto realizando um curta. Saímos andando com cartazes, câmeras, em direção ao prédio. No cartaz que escrevi, consta um convite, o mesmo que coloco dentro de todas as caixinhas de correio ao chegar<sup>11</sup>. Estamos imersos na conversa, toda a



equipe, andando pelas ruas, quando, de repente, ele surge. O prédio. Vi tantos vídeos, documentários, localizei o prédio diversas vezes no *Google Maps* e quando ele surge, inteiro, esticado em direção ao céu com o peso infinito das dores que a habitam, me sinto emocionada como antes de um primeiro beijo. Fazer performance é estar sempre a dois segundos do primeiro beijo. E provavelmente, é desse beijo que nasce o desejo de construir uma dramaturgia da solidariedade em que cada um ajuda o outro a inventar um mundo mais cooperativo.

No prédio, um agito. Pavel, o fotógrafo, está em seu último dia de trabalho. Ele pede para que os moradores tragam um objeto de suas casas e sejam fotografados juntos com outros vizinhos e os objetos. As fotos estão expostas no *hall* de entrada. Os habitantes as olham, passam, cochicham. Vejo Pablo fazendo várias fotos, com tambores, vasos e até com uma bandeira do Brasil.

Neste dia, o Brasil está jogando contra o México. O porteiro, Seu Fortes, do Cabo Verde, acha milagrosa a presença de uma brasileira no horário do jogo. Após 5 minutos de conversa sobre a colonização portuguesa do Cabo Verde, algumas boas gargalhadas e fofocadas sobre Neymar, somos amigos. Conversamos em português e ele se propõe a me ajudar com tudo no projeto.

Começamos a contar e a medir. 2 prédios de 19 andares. Um, com uma escadaria e 2 apartamentos por andar. Outro, com duas escadarias e dois apartamentos de cada lado. Um, em estado de ruína, sem *hall*, com vidros quebrados. Outro, um pouco mais conservado, com um *hall*. Penso se é melhor se concentrar num prédio ou nos dois. Resolvo começar por um, durante três dias, e eventualmente seguir para o segundo.

---

<sup>11</sup> Texto do convite divulgado: “Bom dia, me chamo Tania Alice, estou chegando do Brasil e faço performance. Proponho a vocês um desafio coletivo: vamos encher nossos prédios de dança! Não é necessário saber dançar: simplesmente, escolhe sua música preferida, venho na sua casa e dançamos juntos. Sozinho, acompanhado, em família... Pelo simples prazer de mover juntos. Depois, faremos uma foto, testemunha dos momentos que compartilhamos juntos. Esta será pendurada no hall de entrada do prédio. E, no dia 13, teremos o prazer de escutarmos e dançarmos juntos as músicas preferidas de todos. Coloquemos nossas vidas em movimento! Data dos agendamentos: Do 4 ao dia 12 de julho, das 11h às 13h. Horários das danças: das 17h às 21h, todos os dias. Celebração do desafio coletivo: 13 de julho, das 18h às 21h. Venham!”.



No primeiro prédio, fazemos a instalação no vidro de seu hall, com fitas adesivas vermelhas coladas no vidro de entrada que desenharam e delimitam os apartamentos, com os números de cada prédio. Por enquanto, faço somente o desenho do primeiro, para ver se a fita ficará ou se será arrancada. Seu Fortes me ajuda em tudo: medimos, cortamos, colamos. Em duas horas, o prédio existe na transparência do vidro externo. Seu Fortes fica satisfeito com o resultado. Eu também. Enquanto isso, crianças e adultos chegam, se encantam pela ideia de dançar juntos e começam a agendar as danças. Lea, 7 anos, do sétimo andar e Alia, 10 anos, do segundo. Elas querem dançar com suas mães e a avó, sobem correndo e voltam ofegantes. A mãe concorda. Agendamos para 19h, terça-feira. Se elas não esquecerem ou mudarem de ideia, vamos dançar. *Pode se esquecer de dançar? Por quais motivos?*

Uma senhora chega, perguntando do que se trata. Explico. Ela diz que não sabe dançar. Digo, também não sei, mas gosto. Ela abre um sorriso do tamanho do mundo e diz que ela também. Combinamos de dançar juntas no dia seguinte. Duas adolescentes chegam, junto com a mãe: todas elas querem dançar. Combinamos de dançar na casa da primeira e irmos todos na casa da outra. Ela fica com medo. E se o avô estiver em casa? Ele pode não gostar. Combinamos de conversar novamente amanhã para decidir do local e horário certos. Conversas para lá e para cá. Brasil ganhou 2 a 0 - que deixa todo mundo feliz. Celebramos.

A aventura começou.

### 3. DIA – PRIMEIROS MOVIMENTOS

23 horas. Estou exausta, mas, mesmo após uma noite sem dormir e um dia exaustivo, quero colocar no papel algo daquilo que me aconteceu. Para que não simplesmente aconteça, mas, como diz Larrosa (2002), para que *me* aconteça. Que foi hoje? Escrevo o presente.

Chego às 17h e Seu Fortes está me esperando atrás da porta do prédio, com seu sorriso largo, me mostrando a torre em perspectiva que ele desenhava durante a



manhã. De própria iniciativa, ele resolveu colocar o desenho do prédio em perspectiva no vidro do *hall*. Me emociono. Ele se sente feliz e, no embalo, vamos desenhando o segundo prédio. Este tem somente 3 apartamentos por andar, precisamos de menos fita, fica lindo também. Estamos virando uma equipe de luxo, diz ele, sorrindo, me mostrando, orgulhoso, a foto de seu neto. Sorrio.

A primeira dança acontece. Em francês, "vassoura" se diz *balai*. Isso tem sua importância: um morador do 14º andar me propõe a primeira dança. Ele busca uma vassoura e diz que vamos dançar "balai" (balé). Seguramos a vassoura e colocamos uma música para tocar: *O Lago dos Cisnes*. Dançamos pelo *hall* de entrada, limpando o chão ao mesmo tempo.

Logo em seguida, Sihem e Shaime, duas adolescentes, me pedem para dançar a música *Pourquoi tu forces?*, de Aya. Elas não querem ir para a casa delas. Vergonha? Impedimento dos pais? Fico sem saber. Elas dançam um pouquinho, param rapidamente para falar e estão cheias de sugestões. Acato algumas, outras não. Elas se rebelam. Querem que tudo seja acatado. Negociamos. Chegamos a um acordo. A. me diz que nunca se deveria dizer não, mas sempre contornar. Tenho dúvidas entre acatar e deixar o projeto se modificar ou colocar limites, manter ou não o programa performativo. O eterno equilíbrio entre estrutura e liberdade, entre um programa performativo<sup>12</sup> e seus possíveis desvios.

Pouco depois, Touraya, uma senhora de 40 anos, me convida para a casa dela. Ela veio da colônia francesa Mayotte e mora com três filhos: Yakime, de 19 anos, Zaou, de 18 e Florance, de 18. Ela propõe uma música tradicional de Mayotte chamada "Mbiwi", de Baco Ali. Todas as mulheres na festa dançam, enquanto os homens as observam. Coloca na TV gigante dela um vídeo de mulheres de Mayotte dançando. Nos posicionamos todas em frente a TV e tentamos aprender. Fora ela, que já sabe. Dançamos, rimos, conversamos. Ela diz que adoraria estar no filme e propõe de refazer semana que vem, com roupa tradicional e cabelo arrumado. Combinamos de filmar com os aparatos todos.

---

<sup>12</sup> Sobre programa performativo, cf. FABIÃO, Eleonora. "Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea", Revista Sala Preta 8. São Paulo: 2008, p. 235 – 246.



Em seguida, Elsa e Zayra, de 6 e 8 anos, vêm me buscar. Elas querem dançar *Afrodance* mas não podem subir por conta dos pais. Elsa me diz que costumava dançar, mas engordou e agora sente que não gosta mais do seu corpo. Fazemos uma pequena boate no *hall* do prédio. Zalfata, 7 anos, chega e se junta a nós. Procuramos *Afrodance* no *Spotify* e achamos. Dançamos. Elas repetem gestos de coreografias televisivas padrão. Tento introduzir movimentos outros, que não correspondam à formatação gestual televisiva. Eu peço para elas me ensinarem, elas ensinam. Fico pensando na ideia de aprender a dançar com um prédio inteiro. Se colocar como aluna de dança de todos. Fico pensando que gostaria de fazer isso com você. Entre outras muitas coisas.

Depois desses instantes compartilhados, volto andando e ainda preciso enviar as fotos que amanhã serão coladas na instalação, pois, como vemos no vídeo, as fotos são sempre inseridas nos espaços delimitados no vidro pelas fitas adesivas vermelhas, caracterizando os apartamentos visitados. O dia termina com essa vontade de habitar o tempo movendo em conjunto mencionado por Zafata, o último bailarino, que afirma, triunfante, após a nossa dança: “Quero dançar a vida toda”.

#### 4. DIA – HOMENS E MULHERES EM MOVIMENTO

Dez da manhã. Encontro com a equipe toda em um café. Pavel terminou sua ação e vai voltar para a Polônia. Conversamos sobre diversas questões relativas ao projeto e chegamos a levantar algumas questões:

1. A autorização das fotos está sendo um problema. As crianças querem tirar fotos, mas os pais não estão presentes para assinar a autorização. Como fazer para divulgar a foto? Pode-se divulgar a foto?<sup>13</sup>
2. Pavel diz que sente que realizou uma fatia do grande bolo que é o conjunto do projeto. Não falar a língua dificultou para ele entender muitas das sutilezas dos acontecimentos; por outro lado, ele leu os corpos, a temperatura dos encontros. Não

---

<sup>13</sup> Na França, o direito à imagem existe e a lei é respeitada de fato, o que é bem diferente no Brasil, por exemplo, onde observo muitas vezes que pessoas são filmadas e fotografadas sem terem dado o seu consentimento prévio.



falar a língua o aproximou das pessoas que não falavam francês, embora sejam muito poucas, por serem imigrantes de longa data e a língua ser o vetor de integração principal.

3. Em que momentos você sentiu a solidariedade?”, pergunto. Ele toma um tempo, respira e responde. Quando vizinhos desconhecidos se falam pela primeira vez. Quando o tratam com cuidado por ser estrangeiro - vários habitantes ficaram felizes por tratar-se de um projeto europeu que vá até eles, com artistas da Polônia e do Brasil. O fato de ser “de fora” tem um critério de valoração, situando-se automaticamente dentro de uma perspectiva colonial. Quando um habitante vai buscar o objeto que ele quer mostrar na fotografia para outro, que tem preguiça de subir. Quando 3 dos moradores, espontaneamente, trazem bolo ou suco para a festa e um deles limpa espontaneamente o chão depois da festa.

4. “Você consegue perceber uma dramaturgia da solidariedade?”, pergunto ainda. Falamos de Robert Putman<sup>14</sup>. Em sua teoria, sempre coexistem duas coisas nesse tipo de projeto: o *bridging* (abrir uma comunidade para outras comunidades) e o *bonding* (conectar as pessoas de uma mesma comunidade entre si). Para Pavel, o *bridging* aconteceu pelo vínculo estabelecido pelos moradores com o artista: uma pessoa estabelece um vínculo, outra também e, na foto, ambas acabam se conectando entre si. Para ele, dramaturgia e escrita coletiva acontecem quando pessoas chamam novas pessoas. Como diversas pessoas se conectam ao artista, elas acabam se conectando entre elas. *Bridging, bonding*. Uma escrita mais íntima se faz, além da escrita social. As relações evoluem, vínculos se estabelecem. O trabalho começou.

5. A sala que servia somente às reuniões dos proprietários de apartamentos agora serve para encontro, a dança, o que contém uma dimensão simbólica bastante forte.

Anoto as reflexões e vamos andando para o apartamento. Colamos as fotos da véspera. Um senhor passa, e passamos muito tempo conversando sobre música. Ele me pede para ouvir músicas de Serge Reggiani e Aznavour e *Guantanamera*,

---

<sup>14</sup> Putman, Robert. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster, 2001.



que cantarolamos juntos fazendo um movimento leve com a cabeça. Depois chegam Soudjaim, Yazid, Benjamin e Ridjal, quatro adolescentes que querem dançar rap. Peço para eles escolherem um lugar do prédio onde querem dançar. Mentalmente, incluo essa terceira possibilidade: além de poder dançar na casa do morador ou no pequeno estúdio de dança, os moradores podem escolher um lugar do prédio. Pela primeira vez, são pessoas do prédio ao lado. Fazemos uma roda na entrada do *hall*, que tem vidros quebrados e um forte cheiro de urina. Chega Hatem, que quer fazer um rap junto com Benjamin. Dançamos.

À tarde, o primeiro que aparece é Hamsa, um jovem autista com sua mãe. Ele quer dançar na sala. Ele pede para escolher um *reggae*, é a única palavra que ele diz, “reggae”, então escolho “Karma” de Naâman e dançamos. A., o assistente, se junta a nós. Sinto que Hamsa teria preferido ficar sozinho comigo e sua mãe. A porta se abre. São os amigos de Hamsa. Ele fica envergonhado, para de dançar. Digo a A. que é melhor fecharmos a porta. Ele diz que não gosta de portas fechadas. Percebo que A. ainda está no outro projeto, onde sua missão era de juntar pessoas. Esse projeto pede mais intimidade. Hamsa sobe para o seu apartamento. Sua mãe diz que voltará mais tarde com seus filhos para fazer a foto. Ela desce mais tarde com o outro filho e dançamos todos juntos.

Chega Aliyah, do prédio ao lado e pede para dançar “Sucre Salé” comigo e com a amiga dela. Fechamos a porta e dançamos. Ela faz pequenos passos que nós todos tentamos pegar. Ela se orgulha de servir de modelo. Fico pensando na “eco-inspiração”, uma palavra norteadora da dança de *Soul Motion*, prática de movimento consciente que está me guiando<sup>15</sup>. Como me inspiro do outro, e como posso inspirá-lo? Pela repetição, que valoriza? Pelo contato direto, pelo campo estabelecido? Pela alegria compartilhada de dançar? Assim escreve-se a vida juntos? As perguntas ficam ecoando na minha cabeça e no meu corpo, enquanto movemos.

Chega Seu Fortes. A. se junta a nós. Seu Fortes, primeiro, me pede um samba. Nós três combinamos que não sabemos dançar samba e que dançaremos o

---

<sup>15</sup> O *Soul Motion* é uma prática de dança consciente que considera a criatividade inerente a todo corpo para a sua expressão. Mais informações no site: [www.soulmotion.com](http://www.soulmotion.com)



que sentimos. Ouvimos Alcione e depois continuamos com Martinho da Vila, ele e eu, enquanto A. faz fotos. Sendo vista como brasileira, cria-se a expectativa de que danço samba, o que não é o caso. Percebo que é mais eficiente A. fazer fotos do que dançar junto. Quando há mais pessoas na sala, não consigo criar a intimidade necessária. Essa intimidade que tenho quando me diz que se sente gordinha e por conta disso, não dança mais, porque não quer que as pessoas olhem para o corpo dela. Lea vai buscar diversas amigas, que escolhem músicas variadas. Dançamos na sala e dançamos no *hall*.

Tem mais um horário marcado, mas a pessoa não está em casa.

Agora, há uma reunião dos poucos proprietários de apartamentos do prédio na sala de dança. Precisamos interromper as atividades de dança em sala para *coisas sérias*. Na reunião são só homens. Observo e converso com um senhor, que diz que dança é coisa de mulher e de criança. Os outros concordam.

Eles me convidam a falar sobre o projeto. A. fala tudo antes de mim e, no meio desses homens, não tenho espaço para falar. A fala da mulher é percebida como uma distração, não é *séria* – como a dança. Brinco com um dos proprietários e A. me interrompe, me dizendo de que maneira devo falar com o senhor reticente. Sinto um grande cansaço interno nesse contexto de machismo reiterado, uma preguiça e o sentimento de que essas coisas nunca serão desconstruídas. É a terceira vez do dia que A. chama minha atenção, na frente de outras pessoas, sobre o que ele acha que eu devo fazer. Fico pensando em como dizer isso para ele sem quebrar o entusiasmo de trabalho dele. Penso na importância do trabalho de desconstrução do masculino patriarcal para uma colaboração eficiente. Penso no livro de Joanne Lipman, *Escute o que ela diz*<sup>16</sup>. Em alguma instância, A. tende a querer saber mais do que eu como fazer e a me aconselhar sobre como eu deveria fazer, ao invés de querer entender por que faço de uma determinada forma, respeitar e ajudar nessa forma. Sinto A. frustrado de não ter sido artista convidado, percebo em vários momentos que ele quer mostrar que sabe trabalhar perfeitamente, para ser o artista chamado em próximos projetos, valorizando-se em

---

<sup>16</sup> LIPMAN, Joanne. Escute o que ela diz – O que os homens precisam saber e as mulheres têm a dizer sobre trabalhar juntos. São Paulo: Primavera Editorial, 1. Edição.



frente aos outros. Ao mesmo tempo, não quero quebrar o entusiasmo dele. Fico pensando se a dança desconstruirá alguma coisa nesse sentido nesse projeto. Estou cansada dessas pequenas lutas. Sei que fazem parte do dia a dia, mas cansam e o cansaço me conduz a pensar sobre a utilidade desse tipo de projeto, além da diversão e distração do momento<sup>17</sup>.

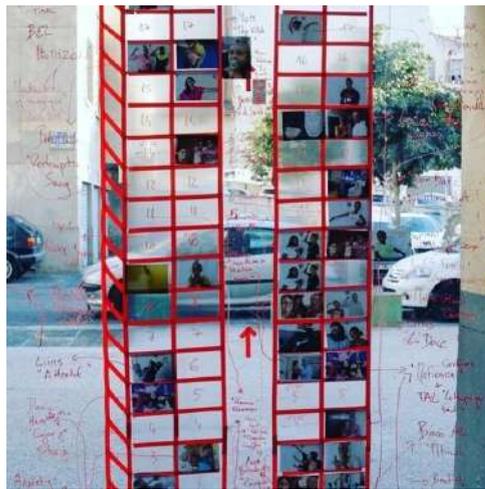


Figura 2 – a instalação na entrada do prédio

## 5. DIA – BORBOLETAS DE PIMENTA

Um poema japonês me deu uma chave importante. O discípulo traz um poema para o Mestre que diz: “Uma borboleta / Tiro suas asas / Agora, é uma pimenta!”. O Mestre responde imediatamente: “Não! Deixe-me corrigir teu poema! – Uma pimenta / Coloco asas / Agora, é uma borboleta!”. É muito claro: o ato poético deve ser sempre positivo, no sentido da construção e não da destruição. (JODOROWSKY, 2001, 44-45).

<sup>17</sup> Sobre o desfecho que possa ser útil para outras mulheres artistas envolvidas em projetos participativos: conversei com uma ativista feminista, que deu o seguinte conselho: Melhor não tentar conversar sobre a questão do machismo, principalmente quando há uma hierarquia envolvida. Sempre haverá o discurso que não tem nada a ver. Que é para o seu bem. Que é “só” para compartilhar a experiência. É mais útil definir funções claras para ele sem entrar em discussões. Foi o que fiz. Tudo se colocou magicamente no lugar.



Cenas destas borboletas que voam e que quero guardar no coração. Da beleza que quero depositar nos braços do mundo e do tsunami potencialmente provocado por estas borboletas, lá no outro lado do mundo.

Menino: - *Eu gostaria de dançar, mas eu não sei dançar!*

Outro menino: - *Se você sabe andar, você sabe dançar!*

Menino: *Então tá! Vamos!*

Menina: - *Não quero fazer fotos nem vídeo da nossa dança.*

Eu: - *Então não fazemos! Não precisa!*

Ela: - *Ao mesmo tempo, se a gente não fizer vídeo e foto, a gente faz isso pra quê? Só pra viver?*

Eu: - *Sim! Você acha que vale a pena também?*

Ela, depois de um tempo, baixinho: - *Acho que sim.*

Menina: - *Por que você dança?*

Eu: - *Pra ser feliz! E você?*

Menina: - *Eu? Pra ser feliz também! Somos muito parecidas!*

Mulher, com véu cobrindo o rosto todo: - *Que bom dançar! Desde que separei voltei a dançar e, quer saber....(Arranca o véu). Chega disso! Chega de prisão! Vou ser livre!*

Até hoje, foram 19 danças. O desafio? Encher o prédio de dança livre. Ver corpos expandirem e olhos brilharem. Lembro que em 2017, Pablo Servigne e Gauthier Chapelle fizeram uma pesquisa fundamental no sentido de mostrar que a valorização do mito de Darwin e a cultura televisiva conduziram o homem a acreditar que ele era competitivo por natureza. Porém, experiências científicas no mundo animal, vegetal e humano demonstraram que, no fundo, o homem nasceu para a colaboração, a ajuda e a empatia – sentimentos antes considerados ingênuos ou



mesmo ridículos<sup>18</sup>. Para que as pessoas se conectem com essa energia altruísta da qual também fala o monge budista, artista e pesquisador Matthieu Ricard, em qualquer projeto, é necessário estabelecer três sentimentos: o sentimento de segurança, o sentimento de igualdade e o sentimento de confiança. Uma vez estabelecidos, eles conduzem cada um dos participantes a se sentirem responsáveis pela membrana, nesse caso, simbolizada pelo prédio (SERVIGNE; CHAPELLE, 2017, p. 147). A colaboração se torna então natural.

## 6. DIA – LAGO DOS CISNES

Um dia sem A.. Daniela, a documentarista, me acompanhou para filmar alguns momentos, na perspectiva de realizar um pequeno filme sobre o trabalho. A presença dela é doce e não invasiva. As crianças gostam dela. O ritmo da performance, como sempre, vai e vem. Momentos calmos e momentos de intensidade, quando, de repente, 20 crianças chegam de uma vez e me sinto a Xuxa do prédio ou uma animadora de festa. Essa situação Xuxa-artista levanta em mim um questionamento que Laurent Cauwet, em *La domestication de l'art*, descreve da maneira seguinte:

O que pedem para o artista pago pela empresa cultural é de participar à pacificação, com o pretexto da integração, dos moradores de bairros populares, para fazer eles acreditarem na solicitude e bondade do Estado, para convencer essas pessoas que suas palavras, seus olhares, seus pensamentos fazem sentido e são importantes. O policial intimida e o artista reconcilia (CAUWET, 2017, p. 30 – 31, tradução nossa)<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Em *Didática da participação*, o pesquisador Victor Ventosa também frisa a importância de 3 dimensões no projeto participativo: a vinculação socioafetiva, o desenvolvimento pessoal através da ação ou obtenção de sucesso e o bem-estar (2012, p. 76).

<sup>19</sup> “Ce qui est demandé à l'artiste rémunéré par l'entreprise culture, c'est de participer à la pacification, sous couvert d'intégration, des habitants des quartiers populaires, tener de leur faire croire en la solicitude et la bienveillance de l'Etat, convaincre cette population que leur parole, leur regard, leur pensée ont un sens et comptent. Là ou le policier menace, l'artiste amadou” (tradução para o português minha).



Como posso evitar essa recuperação da nossa boa vontade de artistas engajados para colmatar as brechas das deficiências sociais geradas pelo próprio sistema que contrata os artistas para amenizá-las?

Resolvo mudar os horários e trabalhar somente à noite para diminuir minha função de entretenimento de festa. Mais movimento, mais gente, mais descanso também para mim, logo, mais disponibilidade. Como aprendi na formação de *Somatic Experiencing*<sup>20</sup>, a maior parte do tempo, *less is more - menos é mais*.

Um menino chega com seus amigos. Diz que quer dançar. Pergunto se ele quer dançar sozinho ou com seus amigos. Ele usa boné e roupas particulares do universo do rap. Ele responde: “Sozinho”. Ele entra, pergunto que música ele quer dançar, já aguardando os rappers do momento, Soprano, Joul ou Liins. Ele responde: música clássica. Música clássica? Ele responde: sim, algo com piano e orquestra. Procuro um pouco e proponho *O Lago dos cisnes*. Coloco um trecho e ele responde que adora, é isso mesmo, exato! Dançamos, imitando grandes bailarinos clássicos. Como com todos, fazemos uma foto logo em seguida. Ele me pede para não falar da escolha dele para os amigos. Entram os amigos. Dançamos um rap. Fazemos uma foto. A postura dele na primeira foto é doce, sorridente. Na segunda foto, ele banca o durão, junto com os amigos. A pressão social, e tudo o que foi assimilado inconscientemente, constrói o machismo.

Aparece uma senhora. Apoiada em uma parede, diz que não sabe dançar, que vai apenas observar seus filhos. Dançamos e aos poucos, os filhos, Daniela e eu, enquanto ela começa a balançar de um lado para o outro. Um pouco depois, ela se aproxima. No final da música estamos todos rindo e dançando juntos. Esse ver a pessoa sair da parede para ir ao centro da sala ou do quarto e dançar livremente é a felicidade desse projeto. O papel de testemunha também tem sua importância dentro de uma visão mais ampla de performance como cura<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> O *Somatic Experiencing* é uma terapia de cura do trauma criada por Peter Levine. Cf. Os livros: LEVINE, Peter. *O despertar o tigre*. São Paulo: Summus Editorial, 1999 e LEVINE, Peter. *Uma voz sem palavras*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

<sup>21</sup> Sobre o conceito de PARC, ver o artigo: ALICE, Tania. “PARC (Performances de arte relacional como cura) – performance e somatic experiencing. UFRGS: Revista da Presença, 2015. Disponível em português e inglês em <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/45938>. Acesso em 23 de agosto de 2018.



Um profundo aspecto da dança terapia é a experiência de ser visto com a ausência de julgamento. Janet Adler, terapeuta de dança e professora de Movimento Autêntico, ensina: “Estar presente diante do sofrimento, trazer uma presença compassiva... isso cria limites para o trabalho do movedor de uma forma misteriosa... A testemunha compassiva aceita aquilo que é, não se apega e não espera nada (WITTING, in BLUM, 2016, p. 45, tradução nossa)<sup>22</sup>

Uma menina corre na minha direção. Pula em meus braços. Ri, ri e ri durante a dança toda. A mãe, grávida, a observa cheia de emoção. Dançamos três músicas. Rolamos no chão. Digo: “Vou te levar para o Brasil, quer?” Ela responde: “O que tem no Brasil?” Penso em golpe, corrupção, *fake news* e intervenção militar, mas respondo: “Pirulitos, praia e sorvetes de todas as cores”. Ela sorri e responde: “Quero ir para o Brasil”. Digo que de qualquer forma, onde ela for, ela fará as pessoas felizes com seu sorriso. Ela chega mais perto, coloca os braços em volta do meu pescoço e o rosto dela no meu ombro. Ficamos abraçadas um tempo longo. Sinto uma infinita doçura por este ser cheio de amor.

Esses momentos e esse amor, que, graças ao vídeo de Daniella, ficam registrados aqui<sup>23</sup>.



Figura 2 – QR Code do vídeo do projeto “Tours de Danse”

<sup>22</sup> “Another profound aspect of dance therapy and in particular Authentic Movement, is the experience of being seen by a non-judging witness. Janet Adler, dance/movement therapist and teacher of Authentic Movement, teaches: ‘The witness’ relationship to suffering, her capacity to bring a compassionate enough presence... marks the boundaries of the mover’s work in a mysterious way... A compassionate witness accepts what is, remains unattached, and expects nothing”.

<sup>23</sup> Coloque seu celular diante do QR Code para ter acesso ao vídeo/registo do projeto.



## 7. DIA - TIMIDEZ

Não consegui escrever por motivos de exaustão. O projeto demanda. Fechando os olhos, lembro de um pai tímido, morrendo de vontade de dançar Michael Jackson com os filhos, de duas amigas dançando muito tímidas e se soltando aos poucos e de Hamsa, o menino autista, sempre presente em todas as danças, criando laços. Assim que chego, ele vem e acompanha tudo. A timidez dele vai sumindo e no final do dia, ele me aperta as bochechas, feliz.

Me vem a imagem da mulher velada que tira o véu para dançar, dizendo que se separou e agora, ela não quer mais opressão. Em *Les temps modernes*, Rancière (2008) escreve: “Podemos entender de que forma a dança não somente desempenhou como linguagem artística, mas como forma de movimento para simbolizar o movimento global de um mundo novo” (RANCIERE, 2018, p. 86, tradução nossa).<sup>24</sup> No ensaio intitulado *O momento da dança*, ele fala da equivalência entre a performance da arte e o “*movimento da vida nova, a vida revolucionada*”, dentro de “*uma comunidade emancipada*” que conseguiu abolir a hierarquia entre o que ele chama os “homens mecânicos”, vítimas das hierarquias de poder e os “homens livres” (2018, p. 97). A dança seria esta forma de criar os espectadores emancipados.

Não estamos mais em um momento onde os dramaturgos queriam explicar aos seus públicos a verdade das relações sociais e os meios de lutar contra a dominação capitalista. (...) Talvez os artistas coloquem a pressão sobre os espectadores: talvez eles saibam o que devem fazer, se a performance consegue tirá-los de uma atitude passiva e transformá-los em participantes ativos de um mundo comum. (...) Mesmo se o dramaturgo ou o diretor não sabem o que querem que o espectador faça, sabem pelo menos uma coisa: sabem que ele tem que fazer algo e pular por cima do abismo que separa a atividade da passividade (RANCIERE, 2008, p.17, tradução nossa).<sup>25</sup>

<sup>24</sup> “Nous pouvons en effet comprendre le rôle que la danse a pu jouer non pas simplement comme art, mais comme forme de mouvement propre à symboliser le mouvement global d’un monde nouveau) ».

<sup>25</sup> “Nous ne sommes plus au temps où les dramaturges voulaient expliquer à leur public la vérité des relations sociales et les moyens de lutter contre la domination capitaliste. (...) Peut être les artistes font-ils monter la pression sur les spectateurs: peut-être sauront-ils, eux, ce qu’il faut faire, à condition



Chega outra mulher. Ela não quer assinar o termo de direito à imagem. Diz que irá pedir ao marido para ele tomar uma decisão e acatará a decisão dele. Pergunto se ela não tem uma autonomia para decidir, ela diz que o marido sabe o que é bom para ela. Me sinto impotente, gostaria que o projeto pudesse conferir uma emancipação aos participantes que se encontram em situação de opressão. Prefiro falar de emancipação a empoderamento, para desconstruir a ideia de que poder é algo importante. Importa a liberdade, e sinto que às vezes beira o impossível conquistá-la dentro da estrutura consolidada do patriarcado.

## 8. DIA – JOGOS

Dia tranquilo. Duas danças. Uma moça, tímida, se convence de dançar por solidariedade. Começamos com movimentos de intensidade crescente e acabamos rindo. Um moço, apaixonado pelo Brasil. Passamos uma hora falando sobre o Brasil. O sonho dele é viajar para lá, o apelido dele é Khaled Brasileiro. Ele tem faixa e bandeira do Brasil e me ensina o gestual do rap. Tem, ainda, um balé improvisado com as crianças, o porteiro e A. Dançamos o *Danúbio Azul* com vassouras e rimos muito.

Penso, são poucas danças - embora a entrada do prédio vai sendo preenchida aos poucos com a colagem das fotos das danças realizadas. Penso sobre a junção do qualitativo com o quantitativo e como tendemos a valorizar o quantitativo. Danço um pouco e medito sobre o que estou fazendo o que posso para fazer o prédio inteiro dançar.

Quando uma pessoa começa a dançar e suar, a presença se cria no corpo. O resultado na presença corporal é o fato da mente se acalmar, bem como o sistema nervoso. Uma vez que a pessoa se estabilizou, ela pode se conectar com um sentimento de segurança.

---

que la performance les tire de leur attitude passive et les transforme en participants actifs d'un monde commun (...). Même si le dramaturge ou le metteur en scène ne savent pas ce qu'ils veulent que le spectateur fasse, ils savent au moins une chose: ils savent qu'il doit faire une chose, franchir le gouffre qui les sépare de l'activité de la passivité.



Se começamos por aqui, então o sucesso na meditação é garantido.  
(HORAN, in BLUM: 2016, p.71, tradução minha)<sup>26</sup>

## **9. DIA - ADENTRANDO INTERIORES, CONSTRUINDO FAMÍLIAS TEMPORÁRIAS**

Hoje, é dia de porta a porta. Algumas portas se fecham e outras, largas como sorrisos, se abrem. Nessa dança dos interiores, encontro uma senhora de 80 anos. Ela não ouve bem, ouve pouco, mas quando ponho a música de Idir, um cantor da Argélia, mesmo baixinho, de repente, sua alegria aparece. Ela começa a bater palmas e sorrir. Seu marido aparece. Ela fica feliz. Batemos palmas, dançamos. A imagino com 8 anos, com 18, 28... Consigo imaginá-la a vida toda. Vejo sua vida e a minha, entrelaçadas neste breve momento. Palmas compartilhadas. Lembro de uma senhora no Nepal, quem me abraçou por longo tempo na performance *The Hug Project*<sup>27</sup> e que chorava, me dizendo que tinha reencontrado, finalmente, sua filha. Pergunto-me por que me bate, pela segunda vez, a impressão de ter encontrado alguém da minha família. Ela, como a senhora do Nepal, foi partícipe, recebeu uma parte e também contribuiu com uma parte. Sobre as formas da participação, Joëlle Zask escreve: “Proponho um inventário dos tipos de participação que asseguram aos indivíduos a realização plena de suas individualidades. (...) São três: ser partícipe, contribuir em uma parte e receber uma parte” (ZASK, 2011, p.11). Segundo Joëlle Zask, para uma participação efetiva, os três elementos têm que estar reunidos. Tentemos. No andar seguinte, um menino abre a porta. Imediatamente começa a dançar. Ele tem 8 anos e dança incrivelmente bem. Ele explica que desde que se entende por gente, só dança. Nunca fez aulas, mas fez um espetáculo na escola e diz que arrasou. Resolveu dançar o dia todo em casa. Djoussouf fica em casa cuidando dos seus 3 irmãos. Ele é o mais velho, cozinha,

---

<sup>26</sup> “As a person begins to move and sweat, presence is established in the body. The result of embodied presence is a calming of the mind and the nervous system. Once a person has stabilized, they can find a sense of safety. If we begin there, then success in meditation is assured”.

<sup>27</sup> The Hug Project é uma performance realizada por mim em 2015 após os terremotos no Nepal e que consistiu a levar 149 abraços de 5, 10 ou 15 minutos para as vítimas dos terremotos no Nepal. Cf. [www.performerssemfronteiras.com/the-hug-project-brasil-nepal](http://www.performerssemfronteiras.com/the-hug-project-brasil-nepal). Acesso em 22 de abr. 2020.



limpa, prepara a casa para quando a mãe volta. “*Quando meus irmãos dormem, finalmente, eu danço. Quero dançar sempre e para sempre.*” Ele dança só, em frente à televisão, assim que todos dormem. Ele move a eternidade.

Terceiro encontro lindo. Bato na porta e uma senhora abre. Ela está cozinhando uma comida cheirosa, para os filhos. Ela tem seis filhos, três vão chegar para jantar. Ela está só. No início, não quer dançar, mas tem curiosidade de conhecer músicas brasileiras. Coloco um forró e dançamos, felizes. O forró emenda em outro e continuamos dançando. Mais um. Mais um. Ela conta um pouco da vida dela, sobre o marido que a deixou sem trabalho com 6 filhos por outra mulher sem pagar pensão. Ela diz que ama dançar, mas sozinha. Nunca com outras pessoas em volta. Ela gosta de cozinhar e dançar. Dançamos muito. Rimos muito. Uma alegria paira no ar. Ela não quer fotos. A foto será que rouba o instante? Fotografo somente o número do apartamento e a levo no meu coração. Desço, me sinto cheia de alegria e danças. Como diz Yvonne Rainer em seu “No Manifesto” (“Não Manifesto”) de 1965: “*Não ao espetáculo. Não ao virtuosismo*”<sup>28</sup>. Dizer não a algo é dizer sim a outro algo.

A. está aborrecido. A função de assistente não lhe cai bem. Saímos e conversamos. O fato de definir as funções salvou o projeto, mas o deixou frustrado. A função de assistente não convém a ele. Ele gostaria de ser artista convidado. Conversamos sobre isso e sobre como poderíamos ter encontrado uma solução. Afinal, nos entendemos, mas a colaboração deixou esse rastro, que é desejo dele estar no meu lugar. Conseguimos nos entender mais ou menos.

Volto, escrevo um pouco e escrevendo caio na cama. As risadas da tarde ecoam no meu corpo, o que me dá a ideia de um novo projeto desses projetos que Pascal Lebrun-Cordier chama de “cultura experiencial”<sup>29</sup>, que faz parte da “cultura quente” da presença, que se opõe à cultura fria, baseada na apresentação. Penso

<sup>28</sup> Citado por Rose Goldfield em Blum (2016: p. 86).

<sup>29</sup> Para conhecer os textos de Pascal Lebrun-Cordier sobre cultura experiencial, pode-se acessar a revista de arte que ele dirige no link: <http://www.cifas.be/fr/download/klaxon>



em uma coleta de gargalhadas do prédio para constituir um Acervo do Riso<sup>30</sup>, uma coleta de gargalhadas remixada que poderia ser baixada pelos moradores<sup>31</sup>.

## **10. DIA - DA MAGIA DOS ENCERRAMENTOS**

Faço a lista de todos os moradores dos apartamentos do prédio que ainda não dançaram. Com Daniela e sua câmera, vamos bater na porta de todos, oferecendo as danças em domicílio com a música preferida de cada um para completar o quadro da entrada. Por vezes, portas arrombadas, sem fechadura. Por vezes, um outro continente se abre diante da gente. Por vezes, sorrisos. Por vezes, cheiros de comida. Por vezes, danças. Por vezes, recusas. Um ciclo potente se estabelece do momento em que o projeto começou até seu encerramento.

Para concluir, quero voltar um pouco atrás: Como nasceu esse projeto?

Em 2017, eu morava com meu ex-parceiro que acordava sempre mal-humorado. Após meses de discussão sobre as possibilidades da alegria no cotidiano, cheguei a um ponto em que não aguentava mais acordar ao lado de alguém mal-humorado, reclamando, impondo sua música, não aceitando a minha, sem disposição para namorar, rir, se divertir e reclamando cada manhã de que tudo estava bagunçado. Após meses de lutas e tentativas de instaurar um sorriso ao acordar, uma manhã, tomei uma decisão.

*(aquele momento decisivo em que um problema vira uma performance)*

*ou*

*(sobre um elemento essencial do meu curso ou das minhas oficinas de performance:  
como transformar um problema da sua vida em uma performance artística?)*

*ou*

*(ou, como diz Nato Thompson: “Living as Form”)*

---

<sup>30</sup> Acabei realizando esse projeto no ano seguinte, coletando as Gargalhadas dos moradores, resultando em um arquivo sonoro que concentra as gargalhadas.

<sup>31</sup> Esse projeto foi realizado em 2019.



Comuniquei a ele que daquele momento por diante, acordaria dançando, mesmo que ele não quisesse partilhar esse momento. Coloquei um anúncio em redes sociais e nas ruas: “*Venho dançar com você sua música preferida ao acordar*”. Acabamos nos separando, o projeto seguiu. Assim, durante um mês, antes de voltar para o Brasil, me desloquei por vários apartamentos de Marseille, descobrindo e redescobrando as potências do encontro, novas músicas e a alegria e gratidão ao acordar por presenciar um novo dia. A vida é um milagre que precisa ser honrado.

O caminho da alegria está constantemente aberto para novas possibilidades, para expandir os campos da imaginação, nossa habilidade de afetar e ser afetado, nossas capacidades de ação e de paixão. Segundo Spinoza, de fato, existe uma correspondência entre nossa capacidade de afetar e nossa capacidade de ser afetado. Maior nossa capacidade de pensar, maior nossa capacidade de ser afetado por pensamentos alheios. Maior a disposição do nosso corpo em mover, maior a capacidade de ser afetado por outros corpos (BRUYNE; GIELEN, 1998, p. 19).

Como termina esse projeto? Bato em uma porta, o morador abre. Estou na casa de um estudante de História e Geografia, descabelado, em um apartamento inteiramente bagunçado. Explico o projeto e faço o convite. Ele diz que não dança, mas acha legal a ideia e quer tentar. Daniela entra comigo e com sua câmera. Pela primeira vez, alguém me diz: “*Por favor, coloque SUA música preferida*”. Escolho “Karma” de Naâman, a música de Hamsa que também adoro. Dançamos, ele vai aos poucos entrando na dança. Meus pés colam no chão por conta da Coca Cola derramada. Quando terminamos, ele diz: “*Que bom! Eu estava dormindo e bem cansado, mas acordar com alguém convidando a gente para dançar é muito bom! Me deixou de bom humor e feliz para o dia!*”. Fico sem palavras enquanto ele me sorri. Consegui reescrever a minha história além da história do prédio. Como sempre, na performance, damos tudo e recebemos mais ainda. Pela primeira vez, conto a ele como nasceu o projeto. Ele ouve, sorri, agradece. Saio, sentindo que o projeto se encerrou.

Ainda haverá a festa final, onde todos dançam com suas músicas preferidas, com comida e DJ<sup>32</sup>. Esse final, que para os organismos de fomento, é o principal,



para mim se torna detalhe. Importa-me o processo e por esse motivo, só digo aqui que tudo correu bem, conforme esperado. Sobre os arquivos: faço uma foto da reconstituição do prédio com as fotos coladas e encomendo uma impressão fotográfica de tamanho grande. Ofereço-o de lembrança. Seu Fortes a pendura na entrada do prédio. A cada passagem, haverá a possibilidade de olhar para a escrita coletiva. A fotografia, uma outra obra, um registro da intensidade. Essa intensidade que norteia nossas vidas e da qual fala Tristan Garcia (2016, p. 23), colocando-a como o parâmetro da Contemporaneidade e critério de realização de qualquer obra de arte contemporânea:

Na maior parte das disciplinas, o objetivo agora não é mais de realizar uma apresentação, mas de ultrapassá-la pelo choque da presença das coisas. O espectador busca ser percorrido pelo frisson de sentir o excesso incontrolável da presença do que se manifesta diante dele. (...) O espectador tem o frisson de estar presente no aqui agora (tradução nossa).<sup>33</sup>

Então, depois de ter dormido várias noites, finalmente, longe de um apartamento onde não dormia por conta do ruído infinito de um mundo que desconhece o silêncio, senti com muita clareza que a vida é dança para quem se dispõe a dançar. Dançar por inteiro, dançar pleno, dançar todos os momentos, bons ou difíceis. Nessa nossa peregrinação de casa em casa em busca de encontros que sejam danças plenas, por vezes, fazemos convites. Alguns são ignorados, outros recusados, outros ironizados. Mas alguns são aceitos e até mesmo retribuídos. E

<sup>32</sup> O conjunto das músicas tocadas na festa foram as escolhidas pelas e pelos participantes: *O Lago dos Cisnes* / Tchaikovsky - *Pourquoi tu forces?* / DJ Erise, Aya Nakamura/ *Mbiwi* - Baco Ali - *Je te fais rêver* / La Coza - *Attentif* / 4KeusGang - *Karma* / Naâman - *Sucré salé* / Logobi - *Não deixe o samba morrer* / Alcione - *Sonho meu* / Martinho da Vila - *Voir la nuit s'emballer* / Mat Pokora - *Elle danse sexy* / Logobi GT - *Nicola and Bart* / Joan Baez - *Redemption Song* / Bob Marley - *L'Dose* / Liims - *Carolina* / Mafiosa - *Le temps qu'il faut* / Tal - *Mon précieux* / Soprano - *Va Bene* / Música do filme *Taxi 5* - *The Old Man* / Yom - *Black Sands* / Bonobo - *La danseuse* / Os melhores clássicos - *Papa Allo* / Alonzo - *Cajorije Sukarije* / Denis Hamidovic - *Echame la culpa* / Luis Fonsi - *Corazon* / Maître Gims - *Beat it* / Michael Jackson- *X* / Nicky Jam - *Vay* / DJ Leska - *Briganté* / Joul - *Only Girl* - Rihanna - *O Danúbio Azul* / Strauss - *Diamonds* / Rihanna - *Eu quero ver você dizer que sou ruim* / Alceu Valença - *Complètement sonné* / Keblak - *Mignon Garçon* / Ikeus feat Naza, Keblack et Dry - *A vava inouva* / Idir - *Anxiety* / Blackbear e *O tempo e o vento* / Alceu Valença.

<sup>33</sup> "Dans la plupart des disciplines, le but est devenu de dépasser la représentation par le choc de la présence des choses. Le spectateur cherche moins à goûter une représentation, en ce cas, qu'être parcouru par le frisson de sentir l'excès incontrôlable de la présence de ce qui se manifeste devant lui. (...). Il frissonne de retrouver le sens perdu de l'ici et du maintenant".



então, seguimos dançando com quem deseja dançar. Dentro dessa dramaturgia coletiva de aceites e recusas, feita de movimento e imobilidade, de delicados cuidados e pequenas desatenções, tudo pode vir a ser dançado: por vezes, com os corpos colados e o suor do tesão escorrendo pelas nuças, por vezes, com o corpo enrijecido pelas tensões acumuladas, por vezes, na fraternidade de mãos amigas estendidas, nas brincadeiras, ou mesmo separados pela distância ou a morte. Mas, sempre, dança. Dedico este artigo a todos os bailarinos metafísicos da minha vida. Eles sabem quem são. E ao meu grande amor, com quem o cotidiano é uma dança sempre reinventada. Toda dança é uma ecologia. De si, do outro, do mundo. Dança e performance: essas eco-lógicas de cuidado de si e do outro (GUATTARI, 2012). Pessoalmente, pretendo dançar e performar até a crise política, pandemia e crise social se solucionem. Pode demorar, mas até lá,

a vida será performance,  
a performance será dança  
e a dança será revolução.

Nossa revolução.

## REFERÊNCIAS

ALICE, Tania. PARC (Performances de arte relacional como cura) – performance e somatic experiencing. UFRGS: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, RS, v. 5, n.2, p. 396-412, fev. 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em português e inglês em <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/45938>.

BISHOP, Claire. **Participation** - documents of contemporary art. Cambridge: The MIT Press, 2006.

BLUM, Harold (org.). **Dancing with Dharma** – essays on movement and dance in Western Buddhism. California: Mc Farland and Company, 2016.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formes de Vie** – L'art moderne et l'invention de soi. Paris: Denoël, 2003.

BRUYNE, de Paul e GIELEN, Pascal (org.). **Community Art** – The politics of trespassing. Amsterdam: Antennae, 1998.



CAUWET, Laurent. **La domestication de l'art** – politique et mécénat. Paris: La Fabrique, 2017.

COLLECTIF. **Participa(c)tion**. Paris: MAC, 2013.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

HELGUERA, Pablo. **Education for Socially Engaged Art**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

JELINEK, Alana. **This is not art - Activism and other "not-art"**. London: I.B. Tauris, 2013.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**: 2002, p. 28 – 28.

LEADBEATER, Charles. **The Art of With**. Manchester: Cornerhouse, 2009.

LEBRUN-CORDIER. **Inventons des alter-récits désirables**. Paris: Stradda, 2013.

RANCIERE, Jacques. Le moment de la danse. In: **Les temps modernes** – art, temps, politique. Paris: La Fabrique, 2018.

SERVIGNE, Pablo et CHAPPELLE, Gauthier. **L'entraide, une autre loi de la jungle**. Paris: Les Liens qui Libèrent, 2017.

THOMPSON, Nato. **Living as form: socially engaged art from 1991 to 2012**. Cambridge: The Mit Press, 2012.

ZASK, Joelle. **Participer – essai sur les formes démocratiques de la participation**. Paris: Le Bord de l'eau, 2011.

**Recebido em: 08/03/2020**  
**Aprovado em: 21/05/2020**



## Figuras emergentes entre as artes e a clínica – exercícios iniciais para pensar performances do vivo com a Cia Teatral Ueinz

## Emerging figures between arts and clinic - initial exercises to think performance of the live with Ueinz Theater Company

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178164202039>

Erika Alvarez Inforsato

Universidade de São Paulo – USP

[erikainforsato@usp.br](mailto:erikainforsato@usp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

### RESUMO

As figuras emergentes aqui apresentadas - marcadas pela loucura, pela deficiência, e outras linhas de risco e desertificação - vêm sendo desenhadas desde a pesquisa de doutorado “Desobramento – constelações clínicas e políticas do comum”, e seguem proliferando-se em número e em potência de diferenciação, no contágio com alguma arte, presente em tentativas da Cia. Teatral Ueinz. O que se explicita nesses desenhos são existências que performam sua própria vida, atravessadas pelo teatro que esse coletivo propõe produzir, há 22 anos, na cidade de São Paulo. A zona fronteira entre as artes e a clínica, presente nessa experiência, faz oscilar ênfases de modo não evidente. Ao afirmar maior visibilidade a tudo o que a inscreve no campo artístico-cultural, e operar com a clínica em dimensões as mais sutis e invisíveis, esse coletivo sustenta uma ética de deslocamentos e embaralhamentos dos códigos hegemônicos que fixam modos de existir, num funcionamento excludente. A exigência de uma clínica que impeça a vigência absoluta da própria clínica na vida dessas figuras é o paradoxo que esse escrito deve problematizar, a partir de imersões no fazer artístico dos viventes desse coletivo.

**Palavras-chave:** Arte e clínica; Performance; Cultura; Teatro; Coletivo;

### ABSTRACT

The emerging figures presented here - marked by madness, disability, and other lines of risk and desertification - have been drawn since doctoral research “Unworking (*Desoeuvrement*) – clinical and political constellations of the common”, and continue proliferating in number and potency of differentiation, in contagion with some art, present in attempts by the Ueinz Theater Company. What is explicit in these drawings are existences that performs your own life, crossed by the theater that this collective intends to produce, since 22 years in the city of São Paulo. The frontier zone between the arts and the clinic, present in this experience, oscillates emphases in a not evident way. By affirming greater visibility to everything that inscribes it in the artistic-cultural field and operate with the clinic in the most subtle and invisible dimensions, this collective supports an ethic of shifting and shuffling the hegemonic codes that establish ways of existing, in an exclusionary operation. The demand for a clinic

that prevents the absolute validity of the clinic itself in the life of these figures it is the paradox that this writing must problematize, from immersions in the artistic making of the living of this collective.

**Keywords:** Art and clinic; Performance; Culture; Theater; Collective;

(...) para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram.

Michel Foucault

*As moças vinham pela rua com ele (aprendizado forte num processo formativo de terapeuta ocupacional a partir da universidade). Desviavam em ziguezague de bares e lanchonetes onde ele estacionaria para pedir cafés, tantos quantos lhe dessem, e assim não chegariam a tempo para o encontro coletivo no espaço embaixo da escadaria íngreme, da rua principal. O vestiam com as calças bem amarradas com cintos, ainda para garantir que as necessidades básicas pudessem ter tempo de chegar até o banheiro mais próximo. Todos olhavam para ele na chegada, e aguardavam que, a passos rápidos, se aproximasse e estendesse a mão. A ponta aguda de uma clavícula empurrando a pele chamava a atenção aflita de muitos. 'Vão bora' – repetia. Mas não ia. Ficava. Homem velho que parecia um menino, depois de anos numa internação psiquiátrica violenta e devastadora de todas as marcas de uma história, fazia uma outra história, que ficava registrada e desejada, em sua estranheza, por aquela gente que ali se encontrava todas as quartas-feiras para pensar o teatro. E ele junto, pertencia.*



As figuras emergentes aqui apresentadas – marcadas pela loucura, pela deficiência, e outras linhas de risco e desertificação – vêm sendo desenhadas desde a pesquisa de doutorado “Desobramento – constelações clínicas e políticas do comum” (INFORSATO, 2010), e seguem proliferando-se em número e em potência de diferenciação, no contágio com alguma arte, presente em tentativas da Cia. Teatral Ueinz. O que se explicita nesses desenhos são existências que performam sua própria vida, atravessadas pelo teatro que esse coletivo se propõe a produzir, há 22 anos, na cidade de São Paulo.

De início ressalta-se que daquilo que está ou esteve vivo numa experiência, nenhuma transposição pode fazer-se, nenhuma língua pode alcançar. O vivido não pode ser dito, e quando é dito, é já uma invenção. Essa dimensão arrasta-se da retórica antiga, quando, por exemplo em Retórica à Herênio lê-se que a “narração é a exposição das coisas como ocorreram ou como poderiam ter ocorrido” ([CÍCERO], 2005). De onde decorre que as imagens que aqui se mostram tanto estiveram presentes no contato comum dessa Cia Teatral Ueinz, quanto se inventaram na experiência dessa escrita. Num trajeto genealógico, o que se persegue nesses circuitos são pontos de emergência que não se destacam, só seguem. Eles não se destinam a uma apreciação progressiva, com um apogeu, eles passam, se passam, e por isso talvez seja possível dizer de sua performance.

Performance se diz aqui, acompanhando traços de algumas linhagens conceituais, pelos vestígios de teatro que ali na vida do qualquer um já estão. Cada figura dessa companhia se desvela um qualquer um, ainda que se busque narcisicamente ser um: especial, glorioso. O “ser tal que, seja qual seja, ele importa” (AGAMBEN, 2006, p.11) é o elemento que se expõe, forjando passagem por aquele que o representaria famoso, e se mostrando na querela do arremedo de si mesmo, deixando evidente o que deveria passar e o que passa sem dever. Na porta do lugar de ensaio ou apresentação, durante o ensaio e durante uma apresentação, o ser que vem é o qualquer um, projetando-se como um espectro do que não seria o si mesmo. E isso não é necessariamente voluntário. Pouco rege a vontade nesse jogo, sobretudo se tratando da Cia Teatral Ueinz em que a maioria de seus atores existe



nas bordas, aquém ou além, daquilo que legisla o que existe. A forma não se estabiliza em personagem nem em ator, ela escapa e delira pelos enunciados, e também pelo movimento dos corpos. Por isso também aqui se diz performance, pela subversão de uma não representação de si, que permite que se invente a si mesmo na experiência de estar junto, nesse caso, fazendo teatro.

Assim se pauta o paradoxo presente na investigação que esse escrito quer ressoar: a figura, de modo não deliberado, escapa à personagem e deixa a si mesma exposta à cena, a si mesma tornada personagem, sem poder sê-lo. A estranheza desse tergiversamento é responsável pela opacidade da companhia, seu fascinante desencantamento. E o que não pode transparecer deve-se à falta e à simultânea busca pelo que Félix Guattari chamou de “componentes de passagem”. Acompanhar o movimento das figuras ueinzz, exige suportar a opacidade, pois não há explicação para as cenas (as das apresentações e as de fora delas, de seu entorno), não é a clareza que se persegue, mas uma direção.

Os sintomas são como pássaros que vem bater seus bicos no vidro da janela. Não se trata de “interpretá-los”. Trata-se, isto sim, de situar sua trajetória para ver se eles têm condições de servir de indicadores de novos universos de referência, os quais poderiam adquirir uma consistência suficiente para provocar uma virada na situação (GUATTARI, 1996, p. 222-3).

O estudo é intermitente, revolta à pesquisa já realizada e a remonta, sob a necessidade de arrastar as percepções para enunciações do vivo e do comum, associadas à ideia de performance. O que aqui se apresenta são exercícios iniciais, novamente, talvez sempre iniciais... E as figuras seguem desenhando-se num outro processo de pesquisa, denominado “Performances do vivo – narrativas em desobramento com a Cia Teatral Ueinzz”, que quer ainda efetuar algum compartilhamento da potência dessa experiência na interface com as artes e a clínica, a partir das vivências artísticas, coletivas, estéticas e políticas com esse projeto coletivo, que sejam passíveis de tornarem-se narrativas.



Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há "algo inteiramente diferente": não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 1984, p.19).

A estratégia genealógica torna-se imperativa, considerando o assombro dos acasos que se sucedem, e o ziguezaguear entre tempos: o que foi, o que vem sendo, o que pode ainda ser do que foi e do que vem sendo, perseguindo os começos, por onde emergem os sentidos que fazem esse conjunto viver em comum.

Seguir o filão complexo da proveniência é (...) manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 1984, p.21).

E por tratar-se de tal Cia Teatral Ueinz, não há como descolar toda e quaisquer de suas experiências da saturada convivência com a loucura. Para seguir em estudo, vale disso pensar que o elemento da loucura é um lugar paradoxal, de fascínio, sedução, rechaço e horror, sobretudo para quem se põe mais perto. Qualquer acontecimento, consigo, com outro, com outro de si... assombra, e toda gente rapidamente se põe fora do que poderia estar vivo, e identifica-se com as mais diversas tábuas de explicação racional medicalizada. O código psiquiátrico e suas designações diagnósticas se estabelece de modo entranhado e ao mesmo tempo superficial, desliza sem dificuldade sobre as subjetividades e simultaneamente as produz. O sofrimento se apazigua diante das nomeações categóricas e sente-se inscrito por visualizar-se em dados estatísticos, dá-se a partilha anestesiada, insensível, de generalizações, e a adesão e pertencimento forjado a mundos estereotipados, sob aquilo que Suely Rolnik nomeou como “identidades pret-à-porter” - aquelas que visam “domesticar as forças. (...) neutraliza-se a tensão contínua entre figura e forças, despotencializa-se o poder disruptivo e criador desta



tensão, brecam-se os processos de subjetivação” (ROLNIK, 1997, p.22). Tal qual um implante protético que, uma vez não rejeitado pelo corpo, toma forma nele e é tomado como forma dele, tamanha é a facilidade de alarmar-se com “enes” (n’s) - esses índices das ditas evidências (da medicina, das neurociências, da microbiologia etc.) nas quais se podem “basear cientificamente” o que se chama de vida, sem necessariamente estar vivo.

E isso parece estar inscrito na produção de subjetividade vigente, indicando paradoxalmente processos de dessubjetivação, deslocamentos da posição de sujeito para um espaço de existência comum, regido por um identificador acoplado, que coincide consigo, mas não é si mesmo, aquilo que orienta o que parece ser uma escolha e, no entanto, é um comando: o que deseja em mim, me captura e me propõe liberdade, simultaneamente. Consonante a essa perspectiva, Benilton Bezerra Jr. diz que “O sujeito autônomo é, no fundo, um sujeito ‘desmapeado’, sem rumo. Quando se pode desejar tudo, fica difícil de saber o que incita o nosso desejo singular” (BEZERRA Jr., 2015).

De outro modo, nas artes, os limiares indiscerníveis com a vida explicitam essa borra, desde há muito, também sob a noção das performances, em que fazedor e feito coincidem: a figura do artista é a própria obra, numa viragem em que arte e vida imiscuem-se, e pouco se discriminam a representação e o próprio vivido, pendulando entre a vertigem (a loucura) e o espetáculo, entre a clandestinidade da vida privada e as formas alienadas da existência.

Nesse ponto do estudo, retomar as disposições da pesquisa anterior e dar continuidade a esse delineamento de figuras infames, em posições de desvio, apagamento e abandono do olhar, acentua a estranheza dessas existências, e o incômodo de suas presenças, de modo afirmativo. A performatividade de cada uma dessas figuras no dia-a-dia do projeto coletivo, opera de modo radical a proposição estética de Michel Foucault (1985) de fazer da vida uma obra de arte, paradoxalmente separando-se de si mesmo, sem efeito. O elemento da performance aparece como ocasião privilegiada nesse paradoxo, considerando que a produção artística do coletivo está relacionada ao teatro e que os modos de existir vigentes



nas configurações cotidianas transpassam a interpretação de papéis e assumem uma coincidência de si com o fazer artístico teatral, característica da performance. Alguns elementos explicitam essa justaposição, conforme Carvalhaes (2007), tais como o “fazer no instante presente”; o “conflito entre o tempo ficcional e o tempo real da cena”; e a “obra metalinguística” (que contrasta a própria convenção teatral).

Em seu conjunto de presenças, a Cia Teatral Ueinzz se faz por artistas, psicanalistas, terapeutas ocupacionais, e terapeutas em formação que visitam esses funcionamentos e compõem experiências estéticas formativas para o trabalho em outras situações, em que perspectivas identitárias se apresentam de modo enrijecido para o exercício da alteridade, seja no campo da educação, das artes e/ou da clínica. Nesse sentido, a possibilidade de traçar um percurso dedicado aos movimentos sutis, evidentes em cada encontro, configura uma oportunidade de deixar ver a performance dessas vidas, que convergem para a experiência coletiva e para a criação artística.

*No dia em que exibimos o filme, ele estava muito inquieto. Atrasado, subiu as escadas. Entrou na sala, arfando, e logo quis sair ao banheiro. Na volta, avistou a garrafa de café na mesa da administração do Centro Cultural que hospeda o projeto, e tomou um copo cheio até a borda. Retornou à sala, e atravessou o espaço com seu corpo largo e lento, obstruindo a visão da tela. Incomodando a todos, entre gritos, suspendeu-se a exibição por receio de sua passagem com o líquido quente próximo ao computador. Sentou-se. Logo, levantou-se novamente. Muitos tentaram removê-lo, ao que ele respondeu, insistente, que queria dançar: colocou-se diante da tela, sacolejando o corpo, e dançou, com a boca aberta, sem dentes, acompanhando a cena da moça que também dançava no filme. No espetáculo teatral essa é uma cena sua, ela dança e ele dança também. Ali, com a projeção do filme na tela, nenhuma convenção perceptiva prevaleceu sobre o impulso do corpo para dançar com ela, ao mesmo tempo que ela.*



A zona fronteira entre as artes e a clínica, em que essa experiência se inscreve, faz oscilar ênfases de modo não evidente. Ao afirmar maior visibilidade a tudo o que toma parte no campo artístico-cultural, e operar com a clínica em dimensões as mais sutis e invisíveis, esse coletivo sustenta uma ética de deslocamentos e embaralhamentos dos códigos hegemônicos que fixam modos de existir num funcionamento excludente. A percepção daquilo que é vivido com essas figuras não coincide com as prescrições já feitas (sejam as explicações médicas – pré-determinadoras de condições de possibilidade –, sejam as sociais – apeladoras de direitos de cidadania pautados em requisições técnico-jurídicas para os denominados *processos de inclusão*), e isso escapa às configurações convencionadas.

As ações e intervenções do que se responde sob o signo da clínica e, em extensão, de alguns territórios afins – como o da educação –, ficam assim convocadas a se efetivarem através de relações de multiplicidade, contemplando a efemeridade da vida, em seu percurso metaestável de formas que se compõem, se justapõem e estabilizam-se temporariamente, até que se submetam a novos atravessamentos e sejam forçadas a adquirir outras configurações. O trabalho sutil e quase invisível da clínica não admite operações dogmáticas, pautadas em protocolos e convicções científicas. Ele decorre muito mais de uma exposição ao desconhecido, e à espera por estratégias que advirão do próprio encontro, caso ele aconteça. Muitos apoios são possíveis para esse modo de atuação na história do pensamento. E a respeito dessas passagens entre territórios estáveis e desmanchamentos, destacam-se as investigações de Gilbert Simondon, em seu trabalho *L'individu et sa genèse physico-biologique*, cuja proposta se compõe a partir de uma inversão: “conhecer o indivíduo pela individuação muito mais do que a individuação a partir do indivíduo” (SIMONDON, 2003, p.100). A relevância desta reviravolta está na possibilidade de não supor o indivíduo como resultado, finalidade de um processo, mas como atravessamento deste, produção derivada, em meio a outras produções concomitantes e impossíveis. O que se apresenta diante dos olhos e demanda escuta, não pode ser entendido como manifestação essencial,



mas provisória, e nem por isso inconsistente. Esse modo como Simondon apresenta os processos de individuação ecoa em perspectivas contemporâneas que apelam à noção de performatividade para suprimir binômios sacrificiais das relações e dos encontros.

Retomar acontecimentos e aqui contá-los assumindo que uma vida não se orienta a uma finalidade, e não se qualifica por supostos méritos é também uma tentativa de liberar o pensamento da posição de Espetáculo, esse elemento de estetização da vida que corresponde a sua inscrição já dada e que, ao mesmo tempo, a inscreve reiteradamente na cultura do consumo e da visibilidade forjada, e deixa materialmente evidente que, em relação ao Comum, o homem está alienado. E aqui ressalta-se um ponto de convergência entre os processos de individuação, tal qual propostos por Simondon (2003), e os processos de dessubjetivação contemporâneos, trazidos através das pesquisas de Bezerra Jr. (2015) na proposição inicial desse estudo. Decalca-se o homem sobre seu mesmo, seu idêntico, sob ares de diferente e socializante, e nisto ele se encontra numa linha indefinível, tal qual a figura do Bloom, proposta em textos sob a insígnia Tiqqun. O performer do vivo que aqui se tenta pensar aproxima-se do que então seria o Bloom, o ser qualquer, o sem qualidades, prestes a, sem o saber, qualificar-se - tomado de assalto por alguma pronta identidade.

No Espetáculo, o poder está em toda parte, quer dizer que todas as relações são, em última instância, relações de dominação. Por esta razão, também, ninguém aí é soberano. É um mundo objetivo onde cada um deve, primeiramente, submeter-se, para por sua vez submeter. Viver conforme a aspiração fundamental do homem à soberania é aí impossível, exceto num instante, exceto num gesto. (TIQQUN, 2001, p.39).

A força dessa enunciação encontra-se na possibilidade de ver fracassado o empenho por merecer destaque, por atingir a soberania, por alcançar o sucesso espetacular. E, concomitantemente, acompanhar a queda favorável à vida, num plano comum, numa ecologia anônima e não utilitária.



O paradoxo desta condição é o risco que pode esvaziar o gesto, e impedir que ele performe uma vida, reiterando sua marginalidade. No caso da cia. teatral Ueinzz, suas oportunidades de apresentação pública estão localizadas num registro menos espetacular na rede cultural e, principalmente no mercado das artes, isto quer dizer: espaços alternativos, apresentações pontuais, infraestrutura precária de divulgação e produção etc., sobretudo por tratar-se de um projeto que relaciona artes e loucura. Um conjunto de características que determinariam, à primeira vista, este projeto como marginal. Entretanto, sabendo que esta margem é uma figura de jogo, o deslocamento para espaços culturais centrais, ou seja, lugares socialmente reconhecidos pelo mercado cultural, instala esta experiência numa encruzilhada que se pode chamar de uma “fama marginal”. De todo modo, nessa circunstância, obter a aprovação de uma instituição proeminente no sistema cultural, significa alojar-se, ainda que temporariamente, numa posição de usura capitalística, e com isto flertar com a sociedade do espetáculo, cujo funcionamento habitual consome as experiências da borda à medida que as reconhece e as centraliza. Este consumo é por um lado, a esterilização de sua escassez, de sua pobreza forte - sua palavra muda e sua loucura. Por operações perversas, ocorre uma transformação do pobre em miserável, fazendo-o deslumbrar-se com a ilusão do acesso que lhe retira a possibilidade de estar e de morrer. Por outro lado, é esta mesma posição de uso, de consumo do coletivo, o seu trunfo para a experimentação de mundos, para incremento da sua potência de ocupação e de evasão. Nada, portanto, se estabelece, todavia, instabiliza-se. E nessa ondulação as performances das vidas implicadas coletivamente se apresentam entre o aperceber-se e querer mostrar-se para pertencer, e a distração que entrega sua figura, sem volição em pauta, abúlica, conduzida por não sei que desejo, que não vem de si, mas passa por si.

Esse movimento aponta a “inscrição poética e política múltipla” da noção de performance, tal qual apresentada por Preciado (2004), que a desloca de sua aceção histórica normativa para um movimento transversal, que permite indagar “a ruptura que esse conceito opera nos discursos, nas práticas políticas e nas instituições artísticas (PRECIADO, 2004, p. 21, trad.livre).



De modo consonante, em suas disposições em tensão com o teatro, a noção de performance aponta para redefinições históricas, que implicam inscrições culturais e políticas, como ocorre no estudo de Josette Féral (2008).

Por trás dessa redefinição da noção de performance e de sua inscrição no vasto domínio da cultura, é preciso antes ver um desejo político – muito fortemente ancorado na ideologia americana dos anos 80 (ideologia que perdura até hoje) – de reinscrever a arte no domínio do político, do cotidiano, quiçá do comum, e de atacar a separação radical entre cultura de elite e cultura popular, entre cultura nobre e cultura de massa (p.199).

Nas narrativas aqui apresentadas essa ruptura entrevê-se na circunscrição borrada da levada da vida e do exercício da arte para as atrizes e os atores da Cia Teatral Ueinz. A energia libidinal que sustenta a constelação comum dessa Cia, advém também dessa indeterminação, que permite estar sempre em cena e nunca estar, desejar o espetáculo em seu destaque e fama, e não alcançá-lo, falir pela própria intensidade da performance, incluindo cenas que nunca chegam até a apresentação pública formalizada como peça teatral, que acontecem nos ensaios, e não se repetem.

*Os dois estudaram muito. Ela pesquisou transversalidades entre Ahab e uma ilha no pacífico onde foi encontrada sua ossada, e os sinais de que ainda estava vivo, por causa de sua prótese da perna devorada por Moby Dick, e isso a transformava numa advogada ativista das causas verdes. Era a personagem que ela conseguiu apresentar num único ensaio, esforço imenso, depois de leituras enfadonhas de Gaston Bachelard, e intermitências. Ele, estudou também, leu com os olhos sequelados por uma leptospirose inúmeras notas enciclopédicas, e isso o transformava em um visionário que ao conseguir um financiamento milionário realizara o sonho de mergulhar como Jacques Cousteau. E as sabedorias imensas se expunham simultaneamente, em disputa e em composição bombástica. Muitos outros atores eram convocados a interceder à cena. E pernas se voltavam aos ares,*



*e pedidos por calar-se, e um entrelaçamento de histórias que faziam mais teatro para Ueinzz e fazia mais deles para si mesmos.*

E quando uma dessa experiência vai para o teatro, ainda que o ensaio do teatro, o risco da proximidade com a caótica da loucura fabrica mundos para se existir. Pouco eles duram, mas não se desmancham, são territórios pendentes, suplentes, reservas, repositórios, que ficam insolitamente à mão para serem acionados, sem a pecha de uma nosografia.

Surpreendentemente, ocorrem entendimentos afetivos, que prescindem de uma organização intelectual padrão. É indecível a condição da clínica, transversalizando esse território Ueinzz pois, na medida em que ela se faz presente com grande intensidade, poder-se-ia pensar que ela motiva e até mesmo sustenta a existência do projeto, por outro lado, a existência de um tal projeto permite que essa clínica se presentifique com tal singularidade, constelando sua circunstância recíproca. Sem determinar as fontes originárias, com efeito, o que se vive é algo suficiente para marcar que se está vivo, algo que garante uma existência, ainda que não garanta continuidades, e cuja gestação se dá numa zona indeterminada. Dispõe-se de anteparos inomináveis, que desenvolvem capacidades mínimas, cascas que sejam, para conviver com circunstâncias violentas e opressoras, podendo não as assentir e sobreviver a elas, desviar-se delas, sem que isso dependa de sua supressão para resistir e existir de outro modo. Essa pesquisa permite seguir problematizando o paradoxo presente nessas experiências, da exigência de uma clínica que impeça a vigência absoluta da própria clínica na vida dessas figuras, a partir de imersões no fazer artístico desse coletivo e, sobretudo em sua disposição ao comum. O conjunto dos elementos em agenciamento podem constelar “experiências estéticas” na relação com “experiências-limite”.

São *obras* ou *acontecimentos* que podem, em momentos privilegiados, atravessar a fronteira que as separa da produção cultural e atrair outros olhares além daquele dos especialistas clínicos. Mas mesmo quando não ultrapassam as delimitações do espaço de tratamento, encarnam uma experiência de criação que se



faz sobre uma linha fronteira na qual uma vida disputa com a doença, a miséria, a morte. São fragmentos estéticos ou *performances* que não podem ser reproduzidos e constituem momentos privilegiados em que arte, saúde, loucura e precariedade se conectam, colocando em cheque os limites entre a arte e não-arte, entre arte e vida (...) (LIMA, 2006, p.318).

O que resta da atividade clínica nesse âmbito, paradoxalmente, é freado e reproposto a partir da exterioridade impositiva. E a operação se dá em direções que evitam a intervenção e assumem inusitadas e propositadas interferências, que podem ser pensadas sob o regime das performances que são sustentadas, que são acompanhadas, seja porque são vistas, seja porque são frequentadas por alguém que está e coloca a própria posição clínica em questão, trabalhando para suspendê-la. Isso lastreia o que foi pensado em pesquisa anterior.

A ideia da intervenção precisa ser reformulada, deste ponto de vista, pois o ofício clínico refere-se muito mais a interferências numa zona de ocupação comum. O cuidador e aquele que é cuidado habitam esta zona comum, num espaço-tempo em que as obras serão circunstanciais e provisórias, não pela matéria perecível, mas pela inscrição destas relações no mundo, que estariam suficientemente dessubjetivadas a ponto de não desdobrarem produtos nem instaurarem processo algum, apenas ondas resultantes de alguma frequência instantânea. [...] A pragmática, mesmo em termos de imagem para o pensamento, de uma tal diferença – entre a intervenção e a interferência -, é de difícil realização. A concepção da Física pode ajudar a reforçar este viés da noção de interferência no sentido de uma intromissão: uma onda que, eventualmente, em suas oscilações, frequenta outra onda, ao estar, por instantes, na mesma frequência que a outra. É uma relação não programada e inevitável, tanto quanto o é o fim inesperado desta justaposição. Um ocupa o outro: simplesmente ocupação, porque seus movimentos ondulatórios assim o exigem. Forçar uma ocupação, buscar produzi-la implicaria um gesto de autoridade, por qualquer parte (mesmo porque pressuporia partes). Não empreitar, não montar empreiteiras. Poder desertar o poder de encarregar-se do outro, representá-lo, fazer voz em seu nome, falar em seu lugar. [...] De intervenção a interferência. Esse deslocamento modifica o estatuto daquele que se põe ao lado, e esbarra na frequência de outrem. [...] Abdicando da intervenção em favor de interferências deserta-se, portanto, a dicotomia processo-produto: nem processo nem produto, o que se propõe é a desobra, a inoperância, a abulia em relação a qualquer definição totalizadora (INFORSATO, 2010, p.197-8).



Agenciar o exercício performativo de uma vida ao modo como a clínica opera nessa experiência, a saber, por interferência, disposição à diferença e à alteridade, constela outras possibilidades ao exercício político do comum.

Mais além da resignificação ou da resistência à normalização, as políticas performativas vão converter-se num campo de experimentação, no lugar de produção de novas subjetividades, e portanto, numa verdadeira alternativa às formas tradicionais de fazer política (PRECIADO, 2004, p.27).

E nesse ponto o elemento da desertificação soa estridente em altitudes de risco, de onde emerge a experiência da morte, de um possível desaparecimento da própria Cia., que muitas vezes se fez iminente: uma facada numa das atrizes; uma sucessão de machadadas nos próprios pais; um diretor que morreu subitamente; um outro que se foi sem decidir nunca ir; meses à deriva considerando abrir uma igreja pentecostal para conseguir financiamento; um terceiro diretor que foi ido; um ator assassinado pelo sistema de saúde; [e uma pandemia de contaminações e infecções virais].

Nada de especial. Nem viagem, nem festa, nem roupa nova, nem arrumação da casa. Nada de enfeite. Tudo do mesmo. O mesmo. Faz uma sopa. E de novo o mesmo. Acorda, trabalha, trabalha, come, come, dorme. Trabalha. Cuida de histórias. Costura cuecas. Ouve bobagens. Nada de especial. Morrer, desaparecer não é uma saída. Pena. Persiste nada de especial. Feliz Natal. Bom princípio de ano. Trivial, não. Prosaico. (Texto da peça Cais de Ovelhas, Cia Teatral Ueinz, 2011).

*Há 17 anos não entrava numa instituição psiquiátrica. Os manicômios ficam longe da cidade, viajamos uns bons 50 minutos em horário fora do pico de trânsito, e chegamos lá. Na entrada já era evidente que não havia passagem. Os muros estavam ali, deliberadamente. Antecipando as imagens tão contundentes das explícitas e não mais disfarçadas retomadas do assujeitamento e extermínio das*



*populações minoritárias de tantos mundos. Uma pequena porta de madeira separava uma porção de gentes com sacolas plásticas, que aguardavam o consentimento para visitar seus parentes do outro lado, encerrados a pedido dessas gentes. Quantas descrições dessa cena já se viu, corroborando com a necessidade das lutas antimanicomiais e dos combates antifascistas. Não vale à pena contar do vaivém e dos dribles que precisamos dar na assistente social que nos perseguiu para que não entrássemos juntos, eu e um amigo da equipe da Cia Teatral Ueinz. Não éramos parentes dele. E nos pusemos em vigília, desde que fora preso ali, revezando as visitas entre todos da equipe. Depois de buscarmos no labirinto dos espaços indiscriminados, encontramos o leito, e o corpo amarrado. E o encontro se fez por gritos, urros, e falas ininterruptas sobre os cercos da Amazônia, os passaportes cassados e as moedas invalidadas. Sedado, muito. E em eloquência abissal. O médico passou ali, dizia tentar diminuir as quantidades e variedades de psicotrópicos, e já apontava para a infecção urinária que logo após prestou oportunamente serviço para que se livrassem desse nosso ator, preciosa vida para a vida de todos nós.*

Não era uma cena do teatro e, no entanto, era a própria cena do teatro da Cia Teatral Ueinz, sua performance em mais alto grau de representação, o clichê da leitura, impresso reiteradamente, até o limite de sua reinvenção. Estúpida e assassina imagem da loucura tomada como doença e exterminada sob o nome de cuidado médico (seja feito de erro ou o de acerto). Na cena de *Mobedique hors acvè* – processo de experimentação que estreou em junho de 2019 -, o peixe capturado para a tortura asséptica, ouve o aviso: “Quem furou a bolha, anota aí, foi Bernardes. Explodiu. Buuum!” Explodiu-se (foi assim também que a morte desse ator pode ser suportada, mantendo-se para sempre intolerável). E ainda os que ficaram em Ueinz giram em falso, espalhados nos estilhaços que eram ele, na vertigem dos fractais de sua presença-ausência performando nesse ajuntamento da Cia Teatral que permanece.

E se tinha um abismo entre o Alê que a gente conhecia e o que era a vida dele fora do teatro fico pensando que essa vida que conhecíamos em cena, no teatro, nas viagens, nos passeios e almoços era, sim, vida de verdade. Talvez fosse ali onde houvesse efetivamente vida. Ali onde se pode ser outros e tocar outros. Onde se pode dissolver os carimbos, os passaportes, os tickets, as passagens. Ali mesmo, no pronto socorro psiquiátrico em que o encontramos, eu e Ana, pela primeira vez depois que ele surtou. Ali mesmo o Alê mantinha um tipo de consciência cênica. Quando nós entramos, ele estava em pé, firme, amarrado à cama onde estivera deitado. E agora, ele tinha a cama aos seus pés. Ele era monumental, era uma revolução. O Alê punha a cama no chão e fazia teatro dentro do hospital. Em algum lugar, não há diferença entre teatro e hospital, entre a cena e o mundo aí, entre Herodes e Herodíase. O Alê é o cara que realmente, realmente, pra além do clichê, arregaçou a linha entre arte e vida. Destruiu documentos, certificados e diplomas. Deu a volta em todas as formas da moda, da retórica, do teatro, da gastronomia. (FRANÇA, 2018).

O enlutamento em que a Cia Ueinz quer permanecer, diz respeito a uma posição de combate, que não se quer deixar desmanchar. Uma posição que se torna comum, que advém e se estende no reconhecimento de tantas vidas suicidadas pela sociedade, como já apontara Artaud (1995).

Van Gogh não morreu por um estado de delírio próprio, mas por ter sido corporalmente o campo de um problema em torno do qual, desde as origens, se debate o espírito iníquo desta humanidade.

O do domínio da carne sobre o espírito, ou do corpo sobre a carne, ou do espírito sobre ambos.

E qual é, nesse delírio, o lugar do eu humano?

Van Gogh procurou o seu durante toda a vida com uma energia e uma determinação estranhas,

e não se suicidou num acesso de loucura, no transe de não alcançá-lo,

mas ao contrário, tinha acabado de alcançá-lo e de descobrir o que ele era e quem ele era, quando a consciência geral da sociedade, para puni-lo por ter se desprendido dela, o suicidou.

E isto aconteceu com Van Gogh como sempre acontece, habitualmente (...).

Ela se introduziu, portanto, em seu corpo, esta sociedade

absolvida

consagrada,

santificada

e possuessa,  
 apagou nele a consciência sobrenatural que acabava de adquirir, e,  
 como uma inundação de corvos negros nas fibras de sua árvore  
 interna,  
 submergiu-o num último torvelinho,  
 e, tomando seu lugar,  
 matou-o.  
 Pois a lógica anatômica do homem moderno é jamais ter podido  
 viver, nem pensar viver, a não ser como possuesso (ARTAUD, 1995,  
 p.261-2).

De algum modo, a morte, e a possibilidade de morrer, de ver-se dissolvido, dizimado como tantos povos por vir, é um dos elementos de convergência, um dos motores gregários da Cia. E nesse ponto, a performance do vivo, e dos vivos, deve ser intermitente, modo contínuo sempre interrompido, pela impossibilidade de usar o espaço emprestado; pelo constrangimento de entrar em cena diante da plateia e ficar no camarim, esvaziando o palco; pelo final da cena tomado como final da apresentação em que o ator junta seus cigarros numa sacola plástica e se despede de todos atravessando o palco; pelo desaparecimento absoluto de alguém. Isso aparece na descrição que Carvalhaes (2019) faz de Ueinzz:

Nós tramamos, tentando acompanhar baixas vitalidades, ou a diminuição de potência de vida, e fazemos isso a partir de um lugar de grande vulnerabilidade, de experiências da catástrofe, na proximidade do desmantelamento e da morte.  
 Talvez toda a diferença esteja no tipo de conexão a que se presta nosso projeto. Somos uma rede aberta em alguns aspectos. Fronteiras muito rígidas nos preocupam e sempre nos colocam em estado de atenção. Seguimos tentando inventar boas experiências, mas não criamos modelos e não seguimos nenhum – esse é nosso bom problema. Criando fendas, usando-as e, nelas, tentamos desenhar “zonas” ou “redes de sobrevivência”. Às vezes, falhamos (CARVALHAES, 2019, p.11-2).

*Em 1997, quando a Cia começou seus encontros no âmbito das atividades de um Hospital-dia, ele estava lá. Era seu horário na grade da instituição. Cabelo já bem branco, e dentes faltando, muitos. O cartão do passe especial para o transporte público seguia pendurado ao pescoço. Uma vida zanzando surpreendentemente marcada pelas horas do relógio, sem nem olhá-lo. Distraído que alguém estivesse,*

*saberia por algo como crianças que indagam o fim de uma viagem de automóvel, que alguma mudança regida por cronos devia acontecer: comer, terminar o ensaio, ir para o hotel, entrar em cena, “vamos ao supermercado, Batman”. 10 anos e ele não fazia mais parte da Cia. Em 2019 ele voltou, e a velhice acentuou suas marcas em seu corpo magro, não tanto mais, e gradualmente voltou à cena. Durante a apresentação pediu para que alguém escrevesse num papel o seu papel. Ueinzz não tem texto escrito, parece que tudo é improvisado... Então se entregou a ele o tal papel, reproduzindo as falas que até ali foram por ele repetidas, sem que pudessem ter sido reconhecidas como suas. Aquele papel autorizava o ator. E quando a cena começou, o esquecimento e a dispersão prevaleceram. Indagando os demais atores, pedia seu papel, reivindicava sua parte, e performava sua condição de poder ser um ator daquele teatro, importante, que repetia os sopros de seus parceiros, desajustado e descompassado. ‘Como você se chama? – Ismael – diz o primeiro ator. – E você? – Ismael, senhor. – Também? – É, é, é. São dois.’ E a cena segue, sustentando o pacto daquele coletivo Ueinzz de apresentar uma peça teatral, estranhando e acostumando-se ao que irrompe sem previsão, indecida sobre se é o personagem ou o ator, ou o alguém ali...*

O que será que passa no que ali se passa. Ao indagar “como fazer uso do comum”, Giorgio Agamben (2002) enuncia uma saída aos funcionamentos binomiais, que afirma o inevitável esvaziamento do gesto político, permitindo que ocorra a “apropriação de uma expropriação” (AGAMBEN, 2002, p.130, trad. livre). Essa orientação agencia devires que a pesquisa disso, disso que se tenta cercar sob a ideia da performance, pode perseguir, com outros incícios, em aliança ao que diz Preciado (2004),

as práticas artísticas e políticas performativas não encontram seu lugar próprio no corpo individual, elas são sempre uma transformação dos limites entre o espaço privado e o espaço público. A performance é sempre e em todo caso, criação de um espaço político” (p.25).



Com isso, dá pra pensar que o exercício ético e político dessa Cia advém de seu desastre. Desastre do espetáculo. Desastre visto na cena que funde inclusão e exclusividade (no sentido de um destaque), e denuncia a falência do social, de seus supostos lugares, apontando para o que ainda está por ser inventado para sustentar existências interrogantes como as que vivem por ali (e por aí). “Essa é a passagem pra outro mundo que não existe. Por enquanto. A passagem não existe. Vocês vão ter que viver nesse mundo. Com ditadores e mais ditadores” (ANTUNES, 2017).

Os acontecimentos aqui apresentados em narrativas se passam nesse terreno aberto que é Ueinz, e com isso outras proposições de estudo podem dispor-se para intensificar a convergência do que se expropria e singulariza, do que deixa de ser propriedade quando se performa, das vidas que ao performarem-se, tornam-se mais comuns. Tentativas de passagem. E continua.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Moyens sans fins**. (trad. para o francês de Danièle Valin e outros). Paris: Éditions Payot & Rivages, 2002.

\_\_\_\_\_. **La comunidad que viene**. (trad. para o espanhol de José Luis Villacañas e Cláudio La Roca). 2ed. Valencia – Espanha: Pre-Textos, 2006. [La comunitat che viene. Turim: Giulio Einaudi editore, 1990.]

ANTUNES, A.B.M. [Manifesto xyz] Gravidade Zero, Cia Teatral Ueinz, 2017. In: FRANÇA, P.D. **Archichroma** (New Romanticisms for Somber Times) (vídeo), 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/258741822>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

ARTAUD, A. O suicidado da sociedade (*post scriptum*) (trad. Silvia Fernandes e Maria Lúcia Pereira). In: **Linguagem e Vida** (Orgs. J. Guinsburg, Silvia Fernandes e Antonio Mercado Neto). São Paulo: ed. Perspectiva, 1995.

BEZERRA Jr., B. **Biopolítica, formas de vida e psicopatologia na atualidade**. Conferência proferida no V Colóquio Latino-Americano de Biopolítica. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/169-noticias/noticias-2015/547104-biopolitica-formas-de-vida-e-psicopatologia-na-atualidade-conferencia-de-benilton-bezerra-da-silva>. Acesso em: 29 julho de 2019.

CARVALHAES, A. G. **Ueinz: acontecimento e conexão**. Tese. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2019.



\_\_\_\_\_, A. G. Os Processos Performativos da Cia. Teatral Ueinz In: MEDEIROS, M.B.; MONTEIRO, M.F.M. (orgs). **Tempo e Performance**. Brasília: UNB, 2007.

[CÍCERO] **Retórica a Herênio**. (prefácio e tradução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra). São Paulo: Hedra, 2005.

FÉRAL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, 2008, p.197-210.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: \_\_\_\_\_ **Microfísica do poder**. (Org. e trad. Roberto Machado). 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III** - o cuidado de si. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANÇA, P.D. **Artist Talk** (vídeo), 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/280119371>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

GOLDBERG, R. **A arte da performance** – do futurismo ao presente. (trad. Jefferson Luiz Camargo). Lisboa: Orfeu Negro, 2007.

GUATTARI, F. Desejo e História. In: \_\_\_\_\_; ROLNIK, S. **Micropolítica – cartografias do desejo**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1996, pp. 197-273.

INFORSATO, E.A. **Desobramento** – constelações clínicas e políticas do comum. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Linha Educação e Filosofia) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

LIMA, E.M.F.A. Por uma arte menor. **Revista Interface**, v.10, n.20, p.317-29, jul/dez 2006.  
PRECIADO, P.B. **Gênero y performance**. 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans... Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria, Espanha, n. 54, 2004, pp.20-27.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (org.) **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades. Campinas-SP: Papirus, 1997; pp.19-24.

SIMONDON, G. A gênese do indivíduo. (trad. Ivana Bentes). In: COSTA, Rogério; PELBART, Peter Pál (orgs.). **Cadernos de Subjetividade** - o reencantamento do Concreto. São Paulo: EDUC, 2003.

TIQQUN. Theorie du Bloom. **Revista Tiqqun 1**, Paris, 2001.

Recebido em: 20/07/2020

Aprovado em: 31/08/2020



## Desconstrução da bipedia compulsória na Dança

### Deconstruction of compulsory bipedal in dance

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178164202059>

**Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (Edu O.)**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

[eduimpro@gmail.com](mailto:eduimpro@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Fátima Campos Daltro de Castro**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

[faldaltro@gmail.com](mailto:faldaltro@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

#### RESUMO

Uma simples presença, seja de que ordem for, pode desencadear uma série de acontecimentos ao corpo. E, se todo corpo é corpomídia, isto é, mídia de cada momento do seu estado, os discursos poéticos que daí emergem são entendidos como historicamente produzidos e correspondentes às experiências que constituem o corpo. Quando trazemos tais pensamentos para com eles investigar a construção da dança em múltiplos corpos fica evidente a propriedade do corpo como um processo vivo, cognitivo e auto-organizador. No entanto, quando se trata do corpo com deficiência que dança, o retrocesso se impõe e a soberania do pensamento bípede que exclui essas pessoas entendendo-os como incapazes e não produtivos, independente de todo avanço no campo da dança, é evidente. A dança nesse texto é como um recorte (microespaço) que revela, em si, todo comportamento social (macroespaço). Entendemos que este campo de construção do conhecimento que é a Dança colaborará na interseccionalidade com outras áreas, a partir de como estabelece e compreende as relações de corpo. Dança e corpo que dança como um recorte de nossa estrutura social, onde é possível perceber discursos do pensamento hegemônico que mantém padrões funcionais e corporais excludentes em relação às pessoas com deficiência.

**Palavras-chaves:** Corpomídia; Dança; Bipedia Compulsória;

#### ABSTRACT

The presence of any kind can trigger a series events to the body. The body as corpomedia, that is, media of its state, of each moment of its state, the poetic discourses that emerge there are understood as historically produced and corresponds to the experiences that constitute the body. Considering this, the investigation of the construction of the dance in multiple bodies, the propriety of the body as a living, cognitive and self-organizing process becomes evident. However, when it comes to the disable body dances, the kickback about that body. The sovereignty of bipedal thinking that excludes these people as unfit and unproductive, regardless of any advance in the field of dance, is evident. The dance in this context, is a clipping (micro space) that reveals, in itself, all social behavior (macro space). We understand that this field of knowledge construction that is dance will collaborate in intersectionality whit other areas, based on how it establishes and understands body relations. Considering Dance and body that dances as a clipping o four social structure, it is



possible to perceive discourses of hegemonic thinking that maintain exclusive functional and body patterns in relation to people with disabilities.

**Keywords:** Corpomedia; Dance; Compulsory Bipedal;

## 1. O QUE PODE O CORPO QUE DANÇA? O QUE PODE O CORPO COM DEFICIÊNCIA QUE DANÇA? AINDA É PRECISO DIFERENCIAR OS CORPOS QUE DANÇAM?

O entendimento de corpo, nos tempos recentes, modificou-se trazendo ângulos de visão diversificados. A partir de estudo dos processos evolutivos, pôde-se compreender o corpo como parte do ambiente e, como tal, sofrendo e produzindo interferências, modificando-se, ao mesmo tempo em que interfere e também modifica o ambiente. Nessas transformações de mão dupla, os alvos precisam ser sempre móveis para se manterem adaptados ao ambiente em que vivem. O corpo modifica-se o tempo todo, o que favorece e aumenta as suas chances de sobrevivência. Esse conceito de corpo junto às potencialidade que lhes são inerentes e, portanto, também ao corpo de pessoas com deficiência, foi formulada na Teoria Corpomídia (GREINER; KATZ, 2005), abrindo novas frentes de discussões. Para ela, o modo como cada corpo se torna corpo interfere diretamente em suas escolhas e tomadas de decisão.

Esse pensamento nos coloca frente ao corpo como um sistema vivo sempre em processo, apto a construir o ambiente e a si mesmo, em um incessante fluxo de trocas entre ambos. Tudo que vira corpo depende da mediação da percepção daquilo que acontece no trânsito entre o dentro e o fora do corpo. Sendo o corpo singular, cada qual desenvolve os seus próprios critérios, mas tudo do corpo é mutante, pois ele está sempre em constante transformação. Um corpo sempre se diferencia dos demais e nessa diferenciação não precisa ser entendido como corpo produto, algo dado *a priori*.

Inevitavelmente, o corpo é um organismo em processo e imerso em formas de vida que o atravessam (KATZ, 2005). Como um sistema cognitivo, é complexo e está apto a se organizar de forma que possa trocar informações. Esse pensamento



ajuda-nos a compreender que a vida inteligente não apresenta descontinuidade. Podemos afirmar que todo e/ou qualquer sistema que explora, tanto as informações por ele já contidas, quanto o fluxo de energia que o atravessa, trabalha de forma a aumentar as informações já existentes (CHURCHLAND, 2004).

Ocorre uma intensa criação de alianças estruturais, especialmente, entre a ordem interna (cognitiva) e as condições externas (LLINÁS, 2003). O pensamento evolutivo aplica-se a todos os tipos de corpos. Como explica Katz (2005), o conhecimento muda porque os acessos aos objetos e os próprios objetos também se alteram. A cada nova descrição, descreve-se um novo objeto.

Podemos clarificar essa experiência durante a realização de um movimento mais complexo com o corpo, quando ele é desafiado a realizar algum movimento, girar, por exemplo, experimentando outras bases de apoio tais como, as costas, os quadris ou um ombro – qualquer ação exige esforço físico para lançar o corpo no espaço. A princípio, o giro, sob uma base incomum, exige um esforço superior ao que o corpo não está habituado a realizar e, com o tempo e a repetição, as mudanças instalam-se no corpo melhorando sua resposta física e mais conforto durante a execução. Todo corpo aprende como realizar o movimento utilizando esforço mínimo, ou seja, usar apenas o esforço necessário à ação. Treinamentos específicos certamente desafiam o corpo para o que se pretende alcançar.

Parece-nos um tanto óbvio dizer que o corpo da pessoa com deficiência terá uma presença marcante nas discussões que seguem no texto. No entanto, o repetimos; repetimos porque é mais do que necessário revigorar suas ações em busca do seu lugar de direito e de fala, uma vez que os processos de desvalorização a que foram e são submetidos, além de corroerem sua autonomia, seguem presentes no mundo, disfarçados de modos bem peculiares, tais como, na recusa de um taxi, no olhar do outro, ao ser abordado sem pedir licença, não ter espaço de locomoção e de boa flexibilidade em escolas, universidades, espaços culturais...

Poder viver experiências comuns a qualquer pessoa é bom e salutar. Todos nós, seres sociais, precisamos do convívio com amigos, colegas e passantes, do ir e vir corriqueiro do dia a dia quando bem se quiser para se apreciar as informações,



os amores e também as dores que cercam nosso mundo, nossa vida. Viver em comunidade e usufruir de todos os bens que a circulam é parte importante. No entanto, em nossos espaços discursivos a constatação de que há um modo comum que perpassa a dança e o corpo do dançarino com deficiência, cuja tendência é traduzir e difundir imagens desses corpos que chamam a atenção para o que se considera defeito do corpo, inviabilizando suas potencialidades. Tais imagens ou performances valorizam aspectos do corpo como subutilizados, comungando predisposição à vitimização, à marginalização. Visão distorcida que estimula e difunde a ideia de que a pessoa com deficiência é uma coitadinha, uma vítima e, por isto mesmo, intocável.

Os resultados encontrados na pesquisa de doutorado da pesquisadora e também autora deste trabalho, (CASTRO, 2007), contradisseram cabalmente essa visão, apresentado-se para se opor, em alguma medida, ao crescente pensamento hegemônico que utiliza o aproveitamento dos sinais do corpo como meios para alcançar espaços de representatividade. Assim pensada, a temática se propõe como uma tentativa de romper com o paradigma do estigma do corpo deficiente, vitimizado, inscrito a partir do olhar do outro, podendo, a depender das circunstâncias, transformar-se em uma experiência desestruturante.

No contexto da dança existem muitos discursos eficazes na arte de persuadir. E os discursos da inclusão que vêm embutidos nas políticas públicas e nos encontros realizados por instituições dedicam-se a construir modelos destinados a obter ou reforçar a adesão àquele tipo de entendimento. De maneira convincente, as performances desses corpos e a veiculação de suas imagens na mídia fomentam a crença de que se está, realmente, efetivando-se o exercício da inclusão. Mas o que, em realidade, ocorre, é justamente a efetivação perversa da exclusão. Ela é sutil, pois se faz pelo mecanismo nomeado de 'exclusão pela inclusão' e permite a aparição camuflada, mimetizada do corpo (AGAMBEN, 2002).

A exceção é uma espécie de exclusão. É um caso singular, que é excluído da norma geral. Mas o que caracteriza propriamente a exceção é que aquilo que é excluído não está, por causa disto absolutamente fora da relação com a norma; ao contrário, esta se



mantém em relação com aquela na forma de suspensão(...). Chamemos relação de exceção a esta forma extrema da relação que inclui alguma coisa unicamente através da sua exclusão. (AGAMBEN, 2002, p. 25, 26)

Um estado de exceção permanente, um arranjo que, semelhante ao Estado de Sítio, captura os direitos da livre expressão desses artistas. O incluir excluindo revela-se na exigência da contrapartida. Para obter o passaporte da acessibilidade, para ter representatividade midiática é necessário que se concorde com a situação do “corpo coitadinho fazendo arte” e que negue o corpo estrutural, biológico e culturalmente apto para construir conhecimentos. Essa forma de inclusão exige singularidade excluída. A norma aplicada é a invisibilidade poética, o estar presente, mas, ausente de si. Aos corpos/dançarinos com deficiência de um modo geral e específico é vedado o direito da livre expressão, o direito de vivenciar experiências vitais, porque corpo que foge e fere as normas vigentes. É bom lembrar que esse comportamento se aplica não apenas ao universo da dança, mas em todos os âmbitos da sociedade. A norma aplicada serve para incluir o expulso (AGAMBEN, 2002).

Mesmo com todos os avanços evidentes nos processos de construção de conhecimentos e as flexibilidades que ocorreram nas fronteiras que cercam a dança contemporânea, a corporeidade da pessoa em condição de deficiência (ZOBOLI; BARRETO, 2006) que dança vive sob a égide do pensamento bípede, um pensamento comum e simplista, que nega o corpo em sua complexidade de interação, organização e transformação. A “construção de conhecimento se dará sempre na relação com o outro” (KATZ, 2005, p.53). Lançar mão da expressão Bipedia Compulsória, que é um campo conceitual ainda em desenvolvimento, criado por Carmo (2019) em sua de pesquisa no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA-UNEB-IFBA-UEFS-LNCC-SENAI-CIMATEC), certamente nos ajudará a elucidar os equívocos do mundo contemporâneo, especificamente o pensamento bípede que cerca essas pessoas.



O conceito de Bipedia Compulsória defendido por Carmo (2019) é compreendido não como forma de locomoção sobre dois membros, mas uma estrutura social, política, econômica e cultural que determina padrões excludentes pautados na normatividade do corpo, que subjagam e inferiorizam as potencialidades da pessoa com deficiência, tomadas por incapazes e inaptas (CARMO, 2019, p. 78). É uma lógica de organização social que parte da perspectiva de quem não possui deficiência e exclui, invisibilizando qualquer outra experiência de corpo que seja considerado doente, inapto, ineficaz, deficiente. Importante compreender que o termo bipedia nessa abordagem foge da literalidade do seu significado, pautado na estrutura física, biológica e na marcha dos humanos, mas aproxima-se do modelo histórico-cultural da própria deficiência.

Estudos recentes sobre a deficiência, mais especificamente a Teoria Crip, apresentada por Robert McRuer (2006), compreende o corpo com deficiência como uma construção histórico-cultural. Ao analisarmos o desenrolar da história percebemos como o conceito da deficiência vem sendo modelado e manipulado por diversos interesses políticos e econômicos. A maneira como a narrativa da deficiência tem sido construída pela medicina, o movimento eugênico que estabeleceu padrões de normalidade e controle da população provocando a morte de pessoas com deficiência, a relação entre deficiência e degenerescência, o descarte das pessoas consideradas inaptas, incapazes e improdutivas para o trabalho, entre tantos outros momentos da humanidade (LOBO, 2008).

Retomando ao entendimento da bipedia, para Edu O. (como o autor deste texto é mais conhecido), em sua pesquisa, a normatividade do corpo assim como a deficiência, é uma construção histórico-cultural. Isto porque qualquer corpo, em seu processo de construção e transformação, elabora a si próprio em codependência à sua história de vida.

Sabemos que a bipedia se ocupa de um processo de desvalorização do outro, no entanto, o corpo, entendido como mídia de si mesmo – corpomídia – está sempre em movimento e em transformação, em continuidade. Para Vieira (2006) o corpo é um sistema aberto móvel, e por ser assim, modifica-se a cada instante de



vida. Nesse jeito de ser “o próprio corpo resulta de contínuas negociações de informações com o seu ambiente e carrega seu modo de existir para outras instâncias do seu funcionamento” (KATZ, 2005, p. 8).

“Tudo aquilo que o corpo está apto para receber ele não recusa, ele entra em processo de negociação com cada uma das possibilidades que se atualiza de acordo com a lei biológica que as governam” (KATZ, 2005, p. 140).

Por exemplo, as possibilidades das variantes dos esforços do corpo para se manter em equilíbrio, corpo atento para vencer a ação da gravidade em pé ou sentado, opor-se às forças externas de distintas ordens, situar-se no tempo espaço que o envolve para elaborar a melhor escolha, ajustar-se às contínuas informações que o atravessam, se interessantes ou não, as que implicam em infindáveis tentativas de se desvencilhar das velhas descrições que vêem o corpo como um instrumento do determinismo social.

Corpomídia, corpo, qualquer corpo é transitoriedade e tendencialidade. Se o corpo em sua multiplicidade é munido de um sistema que o provoca a construir conhecimentos e trocar experiências no mundo em que vive, por que, diante de todos os avanços e questões levantadas, ainda é persistente e sistemática a desvalorização do corpo da pessoa com deficiência que dança? Por que o pensamento bípede, até os dias atuais, encontra suporte que impõe a exclusão dessas pessoas? Por que suas corporeidades, diferenças e identidades ainda são compreendidas como algo dado *a priori*, mesmo sabendo que são produzidas no contexto de relações culturais, políticas, psicológicas, sociais e que todos nós estamos envolvidos? Sim, somos todos diferentes em nossas singularidades, particularidades e identidades. Sentimos, pensamos e agimos em acordo com o ambiente que nos cerca. Por exemplo, a frase – Vocês, bípedes, me cansam!, que é veiculada em uma página (via web<sup>1</sup>) de Edu, soa como uma provocação e traça um pensamento político de inserção com fins de criar campos argumentativos, e não apenas recomenda o respeito e tolerância para com a diferença/identidade como é comumente alavancado.

---

<sup>1</sup> Edu Oliveira realizou, em 2019, uma série de vídeos intitulados “Vocês, bípedes, me cansam!”, disponíveis no IGTV de sua conta do Instagram - @eduimpro



Aqui abordamos reflexões que propõem deslocamentos teóricos e exigem a urgência de pensar o mundo de outro modo e entender as forças diferentes que sustentam e dão voz às pessoas com deficiência. O modo como se expressam, o modo como dançam suas danças revelam os pensamentos construídos por eles. Por que não produzir outras imagens dessas pessoas? Imagens das suas qualidades?

Silva (2019) entende que essa seria uma posição social e pedagogicamente aceita, questionando “quais as implicações políticas dos conceitos de diferença, identidade, diversidade, alteridade?” (SILVA, 2019, p.74). A afirmação “Vocês, bípedes, me cansam!”, exclamação ambígua, tendenciosa, em tempo, um chamamento para a aproximação fecunda que busca clarificar os incômodos tanto das pessoas com deficiência e quanto das pessoas bípedes. Suas diferenças e identidades codependentes, tais como todos os corpos os são, codependentes dos ambientes/contextos onde vivem. Se produzimos e construímos ativamente as nossas diferenças e identidades em codependência com o ambiente, certamente, elas irão traduzir os desejos dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, para garantir acesso privilegiado aos bens sociais, bem como a possibilidade de ações inovadoras. O novo assusta.

De qualquer modo, em todo e qualquer processo de diferenciação (afirmação da identidade e marcação da diferença) o poder tem presença marcante e é construído nas relações que as próprias diferenças e identidades constroem, o que implica sempre as operações de inclusão e exclusão - incluir para excluir. Por exemplo, nós e eles, incluir e excluir, bons e maus, desenvolvidos e primitivos, entre outros. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Diferença e identidade, como todo e qualquer sistema de significados é uma forma de atribuição de sentidos, são processos de produção social.

A questão é complexa, e não se pretende aqui explorá-la em todas as dimensões, mas fazer um recorte nos modos de representatividade desses corpos na mídia e nos espaços de construção de conhecimento, para buscar assim meios



de negociação que viabilizem a sua presença nos espaços, desestruturando o pensamento hegemônico e trivial, porque comum, do corpo vítima e incapaz, *coitadinho* que é explorado na arte, em especial na dança, ao se negarem as potencialidades que emergem desse grupo de pessoas. Vocês, bípedes, me cansam! Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder (SILVA, 2019).

## 2. CORPOS DIFERENTES E DE IDENTIDADES MARCANTES... TODOS NÓS!

Pensando junto, logo, compartilhando pensamentos, em um dos seus textos sobre bipedia compulsória (CARMO, 2019), Edu O. parte instigante de sua pesquisa de doutorado, leva-nos a lugares desafiadores e de incômodos. Os lugares incômodos das tendências que seguem padrões pré-determinados, modelos impostos e alheios à singularidade desses corpos. E, para tal, aqui propomos uma reflexão sobre a implicação da proliferação de imagens na construção de sentidos, tanto do corpo desses dançarinos quanto no imaginário da sociedade que trazem em seu bojo as ideias do pensamento bípede, discursos hegemônicos e equivocados que difundem a ideia do corpo deficiente que dança como fonte de improdutividade e de invalidez permanente. Tais pensamentos irrigam os métodos que trabalham a construção da dança nesses sujeitos que, materializados como dança, se impõem como categorias paralisantes, transformando a sociedade e deslocando-os para territórios estritamente excludentes (BAUMAN, 1999).

A partir das discussões que o texto propõe compreendemos que avançamos muito pouco, mesmo levando em consideração a flexibilização das fronteiras no campo da Dança Contemporânea e nos estudos acerca da complexidade do corpo. Ainda é evidente a exclusão de corpos/pessoas que não atendem aos padrões normativos, do corpo virtuoso e ideal pra a dança. O corpo sem defeito, limitação, problema, doença, dificuldade... todas as palavras agregadas à deficiência que revelam a ignorância e a própria limitação dos bípedes ao não conseguirem ampliar



sua compreensão sobre a complexidade e o universo de possibilidades apresentadas pela deficiência.

A própria associação da virtuosidade como qualidade da bipedia, em muitos casos, servindo de critério para se estabelecer quem pode ou não dançar, cai por terra ao observarmos mais de perto alguns atletas e artistas com deficiência como, por exemplo, os praticantes de Esportes Radicais, o dançarino estadunidense Bill Shannon que desenvolve pesquisa de dança em seu skate ou ainda alguns trabalhos da Candoco Dance Company, de Londres. Por outro lado, quantos dançarinos bípedes não se utilizam da virtuosidade, e nem por isso são questionados em suas qualidades e potencialidades corporais?

Não podemos compreender a deficiência, assim como nenhum grupo ou nenhum corpo, de forma generalizada. Inclusive porque existe uma diversidade enorme de deficiências e é necessário compreendê-las em suas especificidades e na interseccionalidade com questões de classe, economia, gênero, periferia/centro, oportunidades de educação, mobilidade, enfim, uma série de fatores que determinam o estar da pessoa no mundo.

No campo da pesquisa, a discussão emergente acerca do corpo e do corpo que dança cria campos relacionais largamente potentes de conhecimentos. No entanto são visíveis e intoleráveis os descompassos da história de vida de pessoas/corpos que não atendem às demandas dos padrões e o cerceamento do mercado financeiro e de produtividade que giram nesse entorno. A dança em sua materialidade é múltipla e o corpo em sua corporeidade também o é, ambos em suas complexidades transformam-se mutuamente para expor a *expertise* do viver junto. “Celebram por distintas vias em conexão o respeito e a riqueza da multiplicidade. Sempre restrito, o corpo que dança é, simultaneamente, o lugar onde a dança acontece e o agente produtor dessa dança” (KATZ, 2005, p. 254).

Se o corpo e sua dança interagem entre si e se a coleção de informações a que estão submetidos são sempre móveis, há que se pensar em desenvolver ações contra a homogeneização e o fechamento de ideias. As velhas ideias criam acordos de ordem e tem a finalidade de desqualificar social, política, financeira, arquitetônica,



psicológica, filosófica e culturalmente (insistindo: tudo junto) o corpo que não atende ao padrão desejado, seja dentro ou fora de casa. Os múltiplos corpos e suas danças constroem-se em codependência com a história de suas vidas, insistimos.

Com o objetivo de revelar os equívocos e quem sabe abrir uma brecha para que ventos inovadores ocupem o espaço com vontade, freando aqueles que buscam desqualificar o sujeito pensante, valem as reflexões: quais os modos de organizações do corpo que se constituem a partir das relações em distintos espaços? O que o espaço social da casa ou o espaço do ambiente urbano, ou qualquer outro ambiente oferece como desafio para o corpo? Quais os aspectos relevantes sobre o modo como se constroem as redes de interrelações entre dançarinos com deficiência e os meios de comunicação que, claramente expõem uma regulação subordinada e destinada a favorecer atores hegemônicos e em função de seus objetos particulares?

Todas as questões aqui levantadas aproximam-nos do pensamento decolonial. Um pensamento que levanta discussões (MIGNOLO, 2008) a partir da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho, tais como os africanos escravizados e os indígenas na formação da economia capitalista. Neste texto, ao criarmos campos de intersecção com o pensamento decolonial, temos uma importante oportunidade de suporte às discussões ora alavancadas, em tempo que impulsiona outros espaços de oportunidades ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir (MIGNOLO, 2008).

A dança, o corpo que dança, a pessoa com deficiência que dança, o gordo que dança, o afrodescendente que dança balé, entre outros modos de expressão via movimento... a dança é processo de construção de conhecimento via corpo. Muitos professores, curadores, gestores, artistas da dança e até mesmo estudiosos repetem tal afirmação em seus discursos, no entanto, negligenciam o corpo com deficiência em suas práticas e espaços de atuação.



O que justifica professores e artistas da dança que ainda se negam a pesquisar novas metodologias e até mesmo recusarem-se a ter alunos ou pessoas com deficiência nas suas aulas e trabalhos artísticos? Por que os curadores ainda perpetuam um olhar capacitista, aquele da discriminação e do entendimento da incapacidade em relação à produção de artistas com deficiência?

Na programação dos festivais, eventos e práticas, na maioria das vezes, a Dança ainda é pensada para o corpo bípede, embora o discurso de corpo dos estudos da área aponte para o corpo em constante relação com o ambiente, o corpo apto cognitivamente para se adaptar e sobreviver, ou seja, para qualquer corpo e não para um corpo específico – o bípede. Porém, a bipedia que ocupa os espaços de saber e, conseqüentemente, de poder, delimita os espaços de exclusão e não abre mão dos seus privilégios.

Edu Oliveira compreende que “há um corpo que determina esse pensamento e toda estrutura social. Parece possível afirmar que esse é o corpo bípede, branco, heterossexual e cisgênero (cis) que até hoje ocupa os principais espaços de poder e saber” (CARMO, 2019, p. 91).

Sabemos que muitos eventos (seminários, bienais, festivais, congressos, etc.) têm promovido, regularmente, em espaços específicos dentro de sua programação, atividades temáticas que versam sobre corpos com deficiência, negros, transexuais, indígenas e outros considerados categorias identitárias e assim transformados em assunto. No entanto, seus realizadores não elaboram que o corpo bípede, cisgênero, branco e hétero é o assunto constante e permanente ao longo do tempo. Ao se categorizar um corpo como o Outro é porque se considera um modelo, o corpo *a priori* detentor do saber.

Edu O. lança uma série de questões e problematiza a presença exclusiva desse corpo hegemônico em espaços de decisão e poder. Este autor pondera que:

Se há uma convocatória para festivais ou editais, com um determinado número de trabalhos a serem selecionados, qual o corpo que determina o critério de seleção? Qual o corpo que pauta a curadoria? Quantas pessoas desses grupos citados anteriormente podem ser aprovadas?



As pessoas com deficiência, negras, trans e gays são pensadas como rótulos, marcas, discursos particulares, fechadas em nichos, capazes de falar apenas sobre um tema, limitadas a um único discurso, porque, caso o evento abarque mais pessoas “fora da norma”, pode tornar-se um evento “temático”, e por isso são categorizados e escolhidos “os melhores” entre cada uma dessas categorias, criando disputas entre os próprios pares. Uma briga entre nós mesmos pela mesma fatia da pizza, pelas migalhas do pão. Porém, defendo que o corpo bípede, branco, hétero e cis, que jamais é categorizado, nem transformado em “assunto”, nem rotulado, deve também ser compreendido como um tema, como categoria que carrega discurso, principalmente porque é ele que pauta o principal discurso do pensamento hegemônico (CARMO, 2019, p. 81)

É importante chamar a atenção para o fato de que os discursos poéticos que emergem do corpo do dançarino com deficiência são historicamente produzidos e correspondem às suas experiências, ou seja, ao modo como a dança e o corpo constroem-se mutuamente ao longo da vida e diante de todas as interferências que os cerceiam. A dança, o corpo como um lugar por onde circulam sentidos sócio-históricos de produção, envolvida com sua própria materialidade, aquela que se produz no corpo, incrustada no corpo (KATZ, 2005).

O corpo que dança traz as características que são propriedades deste corpo, ele inscreve em si mesmo todos os embates das práticas a que é submetido e que permitem a sua identificação como um corpo dançarino. Uma reflexão desse porte propõe deslocamentos teóricos necessários para as pesquisas com a dança que é elaborada com essas pessoas. O corpo, como um discurso poético em funcionamento e construído a partir dele próprio; os processos sensoriais que acontecem entre ele (o corpo), o ambiente, a cultura, o cheiro, a voz, o modo de agir, de se vestir, de gesticular, de poetizar e, tudo simultaneamente, tudo em ação, misturado, imbricado, implicados estão.

A dança desses corpos, dessas pessoas, o dito corpo desqualificado da pessoa com deficiência cria e elabora as condições de predição a partir de seus sentidos perceptivos para resolver com propriedade as diversas situações que emergem no seu dia a dia ou em dado momento de uma ação de dança. A condição de predição do corpo é uma resposta aos processos evolutivos que o constituíram, e



tal função é vital para movê-lo adequadamente, “é sem dúvida a função cerebral fundamental mais comum” (LLINÁS, 2003, p.24). Isso vale para qualquer corpo. Desse modo, pensar o corpo sob a perspectiva evolutiva é compreender que seu desenvolvimento se dá a partir das relações que engendra com o seu fazer no mundo, e como tal, se modifica ao tempo em que interfere e modifica o ambiente. Por isso mesmo, os seus alvos são sempre móveis o que favorece sua adaptação aos ambientes em que vivem. Nesse lugar, o comportamento atento é solicitado e exige que o corpo estabeleça regras táticas relacionadas com as propriedades do entorno no qual se move.

Corpo e a dança desse corpo são codependentes e imbricados, potencializando-se mutuamente, respondendo com eficácia ao que se está requisitando no momento. Para Llinás (2003, p.23), “é absolutamente indispensável que os animais antecipem o resultado de seus movimentos com base nos sentidos”.

Mais uma vez, pensando o corpo, corpo que dança e corpo da pessoa com deficiência que dança, se todas as suas ações no ambiente podem desencadear ajustes e se a condição preditiva é vital para a sobrevivência, como é possível potencializar tal comportamento no controle do movimento corporal para que as elaborações de escolhas sejam eficazes no momento de encenação? E no dia a dia, para driblar as crueldades reveladas em ações deliberadas, tais como: esse corpo pode, aquele não, essa cor pode, aquela não, essa voz pode, aquela não? Quais as estratégias possíveis nesse intento? Como habilitar o corpo para antecipar com maior propriedade as condições necessárias à criação no ato de encenação e fora dele? Como é possível para o dançarino/coreógrafo, em certo momento da dança, antecipar para o seu parceiro ou mesmo disponibilizar no ambiente compositivo sua intenção de que logo precisará de apoio para se projetar no espaço? E, para que tal intenção se revele: qual esforço que demanda a ação para deslocar o corpo do chão em uma carga? Quem, no momento da cena pode antecipar e dar continuidade ao que é proposto em acordos silenciosos? Ou, o que é possível propor na cena que gere poéticas em fluxo por todo o percurso da criação experimentando a escuta? Como são possíveis tais experiências às pessoas com deficiência interessadas em



Dança, se estas não têm oportunidades de experienciá-las, se os profissionais e as escolas de dança pautadas na lógica bípede fecham as portas?

Todas essas questões, muitas delas já pesquisadas, demandam exercícios, experiências, dedicação, formação de hábitos em um processo racional e de autocontrole de modo a aperfeiçoar e atualizar cada possibilidade do dia a dia. Temos assim uma dimensão da complexidade em torno do corpo e de suas danças. Ao corpo com deficiência são também exigidas demandas para que possam se relacionar com os mundos possíveis. Para que resolvam da melhor maneira possível os desafios que emergem de situações inesperadas, na cena improvisada ou na vida, para elaborar escolhas com eficácia e que funcionem como disparadores para as dramaturgias de dança ou para encarar a vida com autonomia. Certamente o corpo está implicado em uma ação atenta complexa tal como a demanda da atenção que envolve ter consciência do lugar onde se encontra e das relações possíveis de distância que pode estabelecer com outros dançarinos, a dosagem da projeção do próprio corpo no espaço para evitar os impactos desnecessários, em tempo que realiza seus próprios movimentos, criar e estabelecer as condições para a construção de significados que dêem sentido àquilo que se quer representar.

Inevitavelmente, o corpo, é um organismo em processo e imerso em formas de vida que o atravessam. Evolutivamente, as metas de cada espécie, incluindo o ser humano, passam por mudanças tanto culturais quanto genéticas. A ideia que sustenta essa argumentação sugere que o corpo, como sujeito biológico é cognitivamente apto, capaz de desenvolver habilidades específicas necessárias à prática da encenação da dança, e que esse processo em continuidade é fundamental para fomentar as condições necessárias para o aprendizado via corpo. A prática de processos colaborativos exige do coreógrafo/intérprete (no momento da encenação) que estabeleça com prontidão suas ações para resolver os problemas que emergem no percurso da criação. Como dito anteriormente, estando em movimento, os desafios surgem de diversas entradas do espaço cênico, as respostas e os ajustes entre os participantes precisam entrar em sintonia para tomar decisão com proveito e autonomia no momento presente. São soluções imediatas a



partir das próprias experiências no campo colaborativo que precisam ser resolvidas rapidamente, o que predispõe ao corpo agir com rapidez e atenção redobrada. Tais procedimentos exigem treinamentos diferenciados e com tarefas que levam em consideração o corpo, qualquer corpo, na relação com o ambiente.

A improvisação em dança utilizada como preparação técnica do corpo exige treinamento específico para habilitar o dançarino/intérprete a desenvolver suas capacidades preditivas. Aquelas que respondem com prontidão às provocações no percurso de uma encenação, ou seja, a habilidade na capacidade de reação e interpretação que permitem a cada sujeito escutar a si mesmo, a seus companheiros e ao entorno para viabilizar a escolha coerente. A antecipação no momento da encenação, que significa um estado de corpo que o prepara para o que está por vir, é fator primordial e necessário para a resolução dos problemas do percurso de uma dança em construção colaborativa. Na cena improvisada, quando se inicia uma ação, certamente, esta surge de pontos distintos do espaço cênico que são fontes de inspiração e todos eles podem agir como disparadores de sensibilidades convergentes e ou divergentes. Em ação, a intenção de um movimento pode ou não ser captado por todos os envolvidos, no entanto, dá-se o início de um contexto. Todo esse processo é um tipo de construção de conhecimentos via neural, via corpo, via dança. O treinamento em continuidade e a exploração de mecanismos específicos para estimular estados de corpo perceptivos potencializará gradativamente o fazer da dança em colaboração. Conseqüentemente, precisamos do outro para construir a minha dança, a sua dança, a nossa dança.

A continuidade com as experiências desafiadoras promove a expansão e o que antes era indecifrável, aos poucos e gradativamente, vem à tona para esclarecer a dúvida, ou se impor como uma questão importante a ser refletida e investigada. Repetindo, a partir de toda informação com a qual o corpo entra em contato, ele encontra um modo para dialogar – o corpo com deficiência também. Viver a experiência no corpo o faz mover-se, preparar-se para algo, dando início a processos que o modifiquem. Ao se modificar no contato com uma informação (de qualquer ordem) de modo a compreender suas ações no mundo, e como os



acontecimentos do mundo interferem em seu modo de pensar agir corpo, essa troca, por ser ativa, demonstra que o potencial de estabilidade não equivale à estagnação, mas à rítmica evolutiva (DEWEY, 2012). Os fluxos contínuos e o vai-e-vem das informações, em mão-dupla, impulsionam as ações e as trocas que fazem avançar e empurram para adiante as estabilidades móveis (KATZ, 2005).

Existe na natureza, mesmo abaixo do nível de vida, algo além do mero fluxo e mudança. A forma é atingida toda vez que se alcança um equilíbrio estável, embora móvel. As mudanças se entrelaçam e se sustentam. Sempre que essa coerência existe há persistência. [...] Por ser ativa, a própria ordem se desenvolve (DEWEY, 2012, p. 84).

Logo, em seu propósito, a vida se dá em um meio ambiente, não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele, em um processo de troca de informações constante e em fluxos contínuos (KATZ, 2005; DEWEY, 2012). Para Richard Sennett (2012), a colaboração é uma habilidade que se desenvolve a princípio no ambiente familiar, nas práticas comuns da cotidianidade social (escolas, universidades) para resolver os problemas de convívio, tal como o de conseguir mediante colaboração o que não se pode alcançar sozinho.

A dança organiza-se em trajetos que se desviam e se bifurcam, o corpo também, o corpo da pessoa com deficiência também. Até quando precisaremos repetir? Ah! Vocês, bípedes, me cansam!

Criamos em condições de codependência, o que significa compreender o corpo e o mundo, relacionando-se beneficiando-se mutuamente, valorizando processos desenvolvidos colaborativamente, em detrimento de processos isolados ou individualizados. No corpo, as experiências sofridas no percurso da criação nunca serão meros retornos ao conhecimento anterior, mas conhecimento que, no contínuo trânsito de informações, viabiliza modos de organização enriquecidos pelas situações de disparidades que atravessou com sucesso nos seus processos de descobertas.

### **3. EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS QUE IMPULSIONAM A CRIAÇÃO VIA CORPO. EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIA VIA CORPO COM DEFICIÊNCIA? CORPO COM DEFICIÊNCIA QUE CRIA JUNTO A VOCÊ, A MIM E AOS OUTROS.**

Experimentamos o mundo através de diversas informações que invadem o corpo mediadas por nossas sensações e, imediatamente, construímos perceptualmente uma ideia aproximada do que vemos. Aproximada, pois a realidade em si mesma nunca nos é dada. Isso, porque representamos o mundo através das confabulações (conexões) que o cérebro realiza para construir uma imagem a partir de sensações recebidas, e que se organizam com bases nas experiências que temos do mundo vivido (DAMÁSIO, 1999; NOË, 2004).

Para Noë (2004), a percepção não é alguma coisa em nós, ou para nós, é alguma coisa que nós fazemos a partir das relações que construímos com o entorno para entender as situações. Podemos dizer que são os acordos que elaboramos com os mundos possíveis para enfrentarmos as dissonâncias e/ou ressonâncias referenciadas ao conhecimento que possuímos. Aquilo que podemos imaginar e realizar a cada momento dadas as sensações (histórias) vividas (visuais, sonoras, táteis, espaciais, psicológicas, políticas, culturais e/ou sociais). São ações ativadas corporalmente que proporcionam os meios para conhecermos e lidarmos com os desafios postos. Para esse autor, assim como para Damásio (1999), a percepção e a consciência perceptual são atividades de conhecer, assim como observar também é um tipo de habilidade corporal presente no nosso viver de cada dia.

Na dança, o processo de conhecer via corpo com/sem deficiência utiliza-se dos mesmos mecanismos, e nessa condição, as ações precisam organizar-se de um modo tal que as informações e seus arranjos constituam-se como significados simbólicos. Para tanto, é preciso explorar, experimentar, desafiar o corpo a sair do lugar habitual para enveredar em um ambiente onde os desafios e as incertezas possam surpreender. O outro, seja de que ordem for (objetos diversos, músicas, textos, meu vizinho, um amigo, o trabalho, o vento, o movimento, uma imagem, um filme, um comentário discreto), intervirá de alguma forma no que está em curso,



colorindo em diversas nuances as tensões e intencionalidades do movimento (LOUPPE, 2012). O outro é o nosso desafio. Esse modo de organização é revelado quando o corpo compreende como a forma de suas sensações é fixada em função do movimento no espaço.

O que percebemos é aquilo que é determinado pelo que nós fazemos, ou o que nós sabemos fazer, logo, criar possibilidades de relação com o ambiente tem importância fundamental para conhecer algo (NOË, 2004, p.15).

Esse mesmo autor considera que o nosso sistema sensoriomotor e o conhecimento trabalham juntos para reproduzir a percepção do espaço, bem como objetos com os quais o corpo entra em contato, e dessa forma o movimento, o mover-se, é fundamental. Por exemplo, para as pessoas cegas, o corpo encontra contato no caminhar, no apalpar dos objetos, seus odores.

A dança é um tipo de experiência (capacidade perceptiva) que lida com habilidades práticas corporais para comunicar algo. O conhecimento sensoriomotor desenvolvido no contato com os distintos modos que essa prática apresenta, constitui-se um campo rico a favor do conhecimento. Nos processos criativos que podem surgir no contato com objetos e corpos diversos ele é acionado. “Para que a sensação perceptual se constitua como experiência, ter genuína representação de conteúdo, o observador precisa possuir e fazer uso de seu conhecimento sensoriomotor” (NOË, 2004, p.16). Ao contato com a multiplicidade criamos a nossa realidade aproximada da realidade que nos rodeia, e que se complexifica quando se leva em consideração os sujeitos que aí estão implicados, com seus modos de ver, ser e sentir o mundo para com ele dialogar.

Compor danças em ambientes onde há diversidade de pensamentos interessa-nos porque é possível criar as condições para o exercício da democracia, em tempo que nos habilita a lidarmos com os desafios que surgem de diversas frentes no jogo compositivo. Nesse sentido, a improvisação é um aliado potente, isso porque, para poder comunicar algo no momento do seu acontecimento, os dançarinos precisam viabilizar diálogos corporais que favoreçam acordos entre eles.



A troca de informações dá-se num ambiente colaborativo, exigindo capacidade perceptiva e habilidade corporal, para extrair das diversas dinâmicas, aquelas que contribuem para comunicar os significados pretendidos.

Diante da variedade de opções disponibilizadas para serem descortinadas, o corpo tende inicialmente a vagar entre distintas provocações até encontrar algo consistente para ser aprofundado. Tal procedimento, observado sob a perspectiva do pensamento complexo, que compreende a condição humana sob diferentes perspectivas, reside em experimentar seus objetos artísticos e com eles construir estruturas poéticas que exploram as singularidades sem perder-se as particularidades dos elementos envolvidos no processo. É um jeito de organizar o corpo e a dança criando espaços de interrelações entre os sujeitos, fortalecendo o exercício da escuta, que é um modo como cada um dos envolvidos pode contribuir a favor de uma ideia a partir de seus pontos de vistas e experiências para criar a dança em situações de imprevisibilidades.

Podemos considerar uma prática de como se "tecem uma relação de partilha de ideias e valores, preservando o caráter singular de cada projeto e seus principais organizadores" (LOUPPE, 2012, p.09), entendendo que todos os envolvidos estão engajados em uma "escuta" que se interrelaciona com as responsabilidades divididas em parceria. A escuta: "ouvir bem exige outro conjunto de habilidades, a capacidade de atentar de perto para o que os outros dizem e interpretar antes de responder, conferindo sentidos aos gestos e silêncios, tanto quanto às declarações" (SENNETT, 2012, p.26).

Como estamos falando de corpo que dança e da dança e, mais uma vez, do corpo com deficiência que dança, abordamos comportamentos e contextos que se diferenciam do mundo comum. São ações que se materializam resultantes de encontros que são tecidos por vias poéticas e que se ancoram no mundo concreto e nas características móveis. Tal empreendimento exige, sobremaneira, outro modo de percepção do objeto artístico. Tanto o corpo que dança (com ou sem deficiência), como o corpo do observador, ambos são mobilizados por provocações que se intensificam na relação corpo ambiente, e como tal, os acordos possíveis frente à



diversidade não combinam com as ideias de um sujeito isolado e um objeto concluído.

O dançarino com deficiência ao se apropriar do seu corpo como fonte de informações, se torna menos vulnerável e mais engajado politicamente. Uma predisposição a romper com o exercício perverso dos discursos hegemônicos que os cercam. (CASTRO, 2007, p.60)

Na relação corpo ambiente, observamos que o modo como cada corpo se torna corpo interfere diretamente nas escolhas e tomadas de decisão. Aqui o corpo é agente de uma relação de coexistência, e, como tal, sofrendo e produzindo interferências, modificando-se ao mesmo tempo em que modifica e interfere no ambiente. O corpo, o corpo com deficiência necessariamente precisa traduzir por outras vias as informações que se dispõem, entretecendo as diferenças e rejeitando a concepção linear das tradicionais histórias de um mundo dado *a priori* (KATZ, 2005; LOUPPE, 2012).

No corpo, desafios se impõem com alcances imprevisíveis, pois é da natureza do corpomídia transformar-se ao contato com a diferença.

Sennett (2012) reforça que, na medida em que os laços se estreitam e as pessoas são estimuladas a prestar mais atenção umas às outras, a tendência é a comunicação tornar-se mais complexa. Isso porque é da natureza do corpo transformar-se através de surpreendentes descobertas do encontro com a diferença. Encontros fortuitos de qualidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos são, nesse jogo de acordos, levados em consideração, fortalecendo o posicionamento político. Aqui, o pensamento decolonial encontra o lugar para agir quando os sujeitos envolvidos clamam seus lugares de direito na ordem social, política, cultural e econômica. Se revelados ou obscurecidos, ao prestarmos mais atenção aos outros e às ocorrências do entorno, os lugares, sejam eles concretos ou de experiências sensíveis a serem comunicados via corpo, organizam-se na relação de troca de informações com o ambiente e não abrem mão do contexto.

Compreender o corpo, a dança e a dança do corpo com deficiência não como ações isoladas, mas que se dão em relações de coexistência, da cooperação que se



dá face a face para gerar solidariedade e das ansiedades provocadas pelas diferenças, sejam de natureza política, religiosa, étnico-racial, erótica, social, cultural, arquitetônica, pois fazem parte desse intrincado contexto onde o corpo encontra suas resistências. Os autores Hernandez (2010) e Sennett (2012), consideram que os conhecimentos concebidos em conjunto e colaborativamente construídos, observam os efeitos dos acordos elaborados, sobretudo, e põem no âmbito das discussões o lugar de responsabilidades mútuas. Assim, todos são responsáveis por suas ações no mundo.

Em nossas discussões, levamos em consideração as relações entre o corpo, o ambiente e a comunicação, suas ações/pensamentos políticos de engajamento, para afirmar a ideia de que o corpo em sua multiplicidade e em seus processos dar-se-á na relação de coexistência. Entender que o corpo da pessoa com deficiência e seus processos dar-se-ão em uma relação de coexistência, sob diferentes perspectivas, distancia-nos das ideias simplistas para dar voz à multiplicidade de agentes que reforçam a ideia de que as informações tendem a operar dentro de um processo permanente de comunicação. Qualquer ação, seja de que ordem for, desencadeará uma série de acontecimentos que irão se organizar e expor signos viabilizadores de espaços relacionais, e, sobretudo, o acolhimento e atravessamento por diversas áreas do conhecimento.

O corpo que dança a partir de provocações mediadas pela improvisação (seja com deficiência ou não) depara-se com situações que não tem um rumo certo, direto ou um objetivo concreto, mas, e sobretudo, proposições em rotas que se bifurcam e se impõem desafios em continuidades de um fim provável a ser modificado mais adiante... mais adiante e mais adiante... e lá adiante, quem sabe?

Entender que o fato da pessoa com deficiência que dança não ter determinadas capacidades motoras que o corpo dito ideal para a dança, não impede que esse dançarino possa utilizar do seu corpo com expressividade, explorando-o poeticamente e comunicando-se de acordo com suas capacidades corporais – exatamente o mesmo que se pede do corpo não deficiente, em um espetáculo de



dança. O que os diferenciara é o mesmo que diferencia os corpos: as capacidades corporais de cada qual.

Essa proposição pode ser confirmada nos estudos desenvolvidos pelo cientista cognitivo Antonio Damásio em *Os Mistérios da Consciência* (1999), quando este explica que as imagens que se constroem na mente são resultados de interações entre cada corpo e os objetos que o rodeiem. Interações que são mapeadas em padrões neurais de acordo com as capacidades do organismo. Significa dizer que qualquer ação do corpo no mundo - a mais simples que for - será informação. Informações que alimentam um processo de encadeamento de aprendizagem organizado pelo cérebro, em que cada nova aprendizagem servirá de pré-requisito para outras, similares e mais complexas. Trata-se de um processo que opera em rede e apoia-se tanto no corpo como em suas características evolutivas.

Quanto à cultura e ao conhecimento, o cérebro dispõe de uma memória hereditária, bem como de princípios inatos de organização de conhecimento, que estão diretamente relacionados ao corpo histórico de cada pessoa... O corpo com deficiência aí está presente. As experiências corporificadas revelam-se de formas diferenciadas em todas as ações realizadas pelo corpo. Uma vez que cada informação exista para o corpo na medida em que seja corporalmente vivenciada, cada corpo a vivenciará de acordo com as suas possibilidades e características pessoais e sempre em troca com o ambiente. As relações de troca vão construindo os ajustes adaptativos entre corpo e ambiente, favorecendo sua permanência no mundo, impulsionando-o em direção à conquista da autonomia (VIEIRA, 2006). Interferências que estão enredadas firmemente em um processo ininterrupto de reconhecimento. O resultado exposto sempre revelará e situará o nível de conhecimento do dançarino, pois seu corpo é sempre corpomídia de si mesmo, seja com deficiência ou sem deficiência. E, esse corpomídia com deficiência que pode comunicar modos de ser visíveis e invisíveis estará sempre contaminando e sendo contaminado, bastando um olhar, um sutil olhar, um aceno, qualquer imagem. Todas as informações que entram em contato com um corpo agem nele de alguma forma e ele age no mundo, mudando-se mutuamente. Logo:



Apresentar o corpo como uma experiência desta ordem significa assumir um trânsito permanente entre biologia e cultura, uma vez que a habilidade de dançar se constrói através do sensorio motor do corpo, que, como qualquer outro organismo se transforma pela informação que agrega (GREINER; KATZ, 2005, p.85).

O discurso do corpo com deficiência que dança constrói uma imagem confiável de sua própria pessoa em função das crenças e valores recebidos e compartilhados embora, excluídos estejam. Diferenças e deficiências defrontam-se com barreiras distintas que devem ser superadas de maneiras singulares e de acordo com a peculiaridade de cada situação. O modo de ser do corpo com deficiência não elimina em hipótese alguma suas diferenças e potencialidades, por isso mesmo aqui se está exigindo, insistindo, repetindo, resistindo, evocando, expondo pensamentos que desafiam os padrões predeterminados e excludentes.

Com um olhar mais cuidadoso, ver-se-á que existe um fluxo, um continuo de ações que orientam que o “outro” será sempre outro, usando as palavras de Bauman (1999), aquele sujeito estranho e diferente que solapa a organização espacial. É importante que seja assim, o outro contextualizado no cenário social e político representa o meio de resistência, um modo de impulsionar para adiante, obrigando e forçando sempre novos acontecimentos – o que constitui uma ameaça constante às fronteiras dos grupos que tentam delimitar suas identidades. Mas, que identidade se pode buscar uma vez que se está em fluxo? (CASTRO, 2007, p. 94)

Vocês, bípedes, me cansam!

Vocês, bípedes, me...!

Vocês, bípedes...!

Vocês!

.....!



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer, o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CARMO, Carlos E. O. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL/UNEB), Salvador, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019.
- CASTRO, Fátima C.D. **Corpo sitiado..., a comunicação invisível**. Dança, Rodas e Poéticas. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHURCHLAND, Paul M. **Matéria e Consciência**. São Paulo: Unesp, 2004.
- DAMÁSIO, Antonio. **O Mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Arte e cognição**. Corpomídia, Comunicação, Política. São Paulo: Annablume, 2015.
- HERNANDEZ, Fernando. **Educación y cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2010.
- KATZ, Helena. **UM, DOIS, TRÊS**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.
- LLINÁS, Rodolfo. **El cérebro y el mito del yo**. Bogotá: Germiis, 2003.
- LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MCRUER, Robert. **Crip theory: cultural signs of queerness and disability**. New York: New York University Press, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonizal e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NOË, Alva. **Action in perception**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2004.
- SENNETT, Richard. **Juntos**. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward, 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Ciência-formas de conhecimento: arte e ciência – uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão, 2006

ZOBOLI, F.; BARRETO, S. J. **A Corporeidade como fator de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física**. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

**Recebido em: 14/06/2020**  
**Aprovado em: 18/09/2020**



## **Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso**

### **Dance, disability, accessible education and teacher training: experiences and theorizations in process**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178164202085>

**Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra)**

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
[anaterra@unicamp.br](mailto:anaterra@unicamp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

#### **RESUMO**

O presente texto apresenta experiências e reflexões de uma docente atuante em disciplinas dedicadas à teorizações e práticas em uma perspectiva inclusiva, em cursos de graduação em dança. Em um percurso de duas décadas destacam-se as percepções da autora quanto às mudanças no cenário político-educacional, nos contextos educacionais e artísticos, motivando a constante reflexão sobre conceitos, temáticas de estudo, metodologias e proposições a serem desenvolvidas com alunas e alunos que irão atuar na docência. As experiências evidenciam alguns fundamentos éticos, políticos, estéticos, poéticos, artísticos e pedagógicos norteadores para a composição de currículos, o potencial da prática como componente curricular guiando os processos de ensino-aprendizagem, a importância das colaborações entre o espaço acadêmico e outros segmentos sociais e, a sala de aula como espaço de composições e encontros na diversidade. Conclui-se que apesar de avanços significativos, os estudos sobre dança, deficiência e educação acessível, seguem sendo necessários, apontando para a relevância de espaços-tempos de experiências e reflexão crítica nos cursos de formação de professores de dança.

**Palavras-chave:** Dança; Deficiência; Educação acessível; Formação de professores;

#### **ABSTRACT:**

This text presents the experiences and reflections of a teacher working in disciplines dedicated to inclusive perspectives on theory and practice in undergraduate dance courses. Over the course of two decades, the author's perceptions of changes in the political-educational scenario within educational and artistic contexts are the motivation for constant reflection on concepts, themes for study, methodologies and proposals to be developed with students who are destined to become teachers. These experiences bring to light the ethical, political, aesthetic, poetic, artistic and pedagogical foundations that guide the composition of the curriculum, the potential of practice as a curricular component that orientates the teaching-learning processes, the importance of collaborations between the academic space and other social segments and, the classroom as a space for compositions and encounters in diversity. It is concluded that despite significant advances, studies on dance, disability and accessible education, are still necessary, underlining the relevance of space-times of experiences and critical reflection in dance teacher training courses.

**Keywords:** Dance; Deficiency; Affordable education; Teacher training;

## 1. SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA INVENTARIAR CERTAS EXPERIÊNCIAS

Nas últimas duas décadas a dança tornou-se cada vez mais presente na universidade. Atualmente são 55 cursos de graduação<sup>1</sup> distribuídos em 17 estados das cinco regiões do país; dentre esses, 17 Cursos de Bacharelado, 35 Cursos de Licenciatura e três Cursos Tecnológicos (BRASIL, 2020). O mesmo fenômeno estende-se aos programas de pós-graduação em artes da cena ou, especificamente, em dança, responsáveis pela produção de inúmeras dissertações, teses, artigos e livros. Essa exponencial atividade de pesquisa tem evidenciado epistemologias, metodologias, práticas e teorias que afirmam a área como campo do conhecimento artístico.

Nos últimos 20 anos estive e prossigo envolvida com disciplinas dedicadas à teorizações e práticas de criação e ensino da dança em uma perspectiva inclusiva em Cursos de Bacharelado e Licenciatura na área. O intuito de produzir o presente texto nasce da necessidade de inventariar um conjunto de experiências como docente que aposta na construção de proposições artístico-pedagógicas mais comprometidas com as singularidades, a diversidade das identidades em suas tensões e diálogos, e nas composições como aprendizados significativos para um (viver) coletivo.

Publicado há cinco anos, o artigo 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? (FERREIRA, 2015) analisou o cenário da educação das pessoas com deficiência na educação básica brasileira, duas décadas após o lançamento da Declaração de Salamanca da UNESCO ser responsável pela propagação de uma educação para todos referenciada por princípios inclusivos. De certo modo, esse trabalho incentivou à reflexão aqui proposta, neste caso, sob o ponto de vista dos cursos responsáveis pela formação de licenciadas e licenciados que estão atuando no ensino da dança sob tais diretrizes político-educacionais.

---

<sup>1</sup> A consulta foi realizada no site e-MEC. Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, o e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos de graduação no país. Constitui-se como “base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino” (e-MEC, 2020)..



Em um contexto político educacional norteado pela chamada educação especial na perspectiva da educação inclusiva<sup>2</sup> (BRASIL, 2008) e pela luta por um ensino acessível de fato, as experiências que serão aqui apresentadas e discutidas, evidenciam os questionamentos e as transformações, nas últimas duas décadas, de conceitos e diretrizes legais, do ensino e da produção artística da dança, tendo como recorte o percurso de duas disciplinas oferecidas em Cursos de Bacharelado e Licenciatura: Dança para Comunidades Especiais, com a qual estive envolvida entre 1999 e 2013<sup>3</sup> e Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte, em que atuo desde 2015<sup>4</sup> e sobre a qual darei maior ênfase por sua atualidade.

Por meio do relato dessas experiências pretendo explicitar a artesanaria didático-pedagógica que concretiza o desenvolvimento de disciplinas que abarcam as relações entre dança, deficiência e educação acessível, questões urgentes em nosso país, as quais estão alcançando uma presença mais efetiva nos espaços e projetos formativos de artistas e professores. Neste sentido, currículos, planejamentos, métodos de trabalho e práticas serão trazidas aqui, na historicidade dos erros e acertos que movem a construção de cada posicionamento: um inventário de experiências e teorizações em percurso.

Admitindo à provisoriedade das certezas e tomando como base experiências historicamente situadas, procuro discutir e apresentar algumas contribuições sobre a formação de professores de dança para atuar em uma diversidade de contextos e públicos que deverão cada vez mais contar com a presença das pessoas com deficiência. Nesta direção, destaco alguns fundamentos éticos, políticos, estéticos, poéticos, artísticos e pedagógicos norteadores para a concepção de currículos, o potencial da prática como componente curricular guiando os processos de

---

<sup>2</sup> Em diferentes momentos do texto adoto o termo “inclusiva” em coerência com a terminologia proposta na política educacional. No entanto, entendo que a noção de educação acessível traduz com maior propriedade uma perspectiva de equidade de acesso à produção do conhecimento da pessoa com deficiência e sem deficiência nos ambientes educacionais.

<sup>3</sup> Em 1998 fui responsável pela criação do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, instituição privada, situada em São Paulo (SP), onde permaneci como coordenadora de curso até 2002 e como docente até 2014.

<sup>4</sup> Em 2014 passei no concurso para a disciplina Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte e passei a integrar a equipe do Curso de Dança do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (SP).



ensino-aprendizagem, a importância da criação de redes entre o espaço acadêmico e outros segmentos sociais e, o papel da sala de aula como espaço de composições e encontros na diversidade.

As discussões foram construídas tomando por base o referencial bibliográfico das disciplinas abordadas, ampliado por um conjunto de publicações dedicadas aos estudos da arte, da dança, das pedagogias em diálogo com os estudos sobre a deficiência e sobre educação e direitos humanos. Apesar de investir na aproximação entre tais campos disciplinares para abordar questões como deficiência e acessibilidade nos processos formativos de professores de dança, para orquestrar tal interlocução, apoio-me na episteme artístico-pedagógica que implica na observação dos trânsitos entre a cena e a sala de aula, entre processos de criação que inauguram modos de criar e, portanto, modos de compartilhar: aprender-ensinar.

## **2. [1999] DANÇA PARA COMUNIDADES ESPECIAIS**

Concebido em 1998 e iniciado em 1999, o Curso de Graduação em Dança da Universidade Anhembi Morumbi, propôs a disciplina Dança para Comunidades Especiais em seu primeiro projeto pedagógico, norteada pela seguinte ementa:

A disciplina aborda o ensino inclusivo da dança na Educação Básica, preparando o professor para integrar os portadores de: deficiências físicas, deficientes mentais e distúrbios de ordem psicomotora, assim como, para atuar com as demais comunidades especiais: grupos de terceira idade, jovens e adolescentes vítimas da exclusão social. Focaliza a dança e suas possibilidades de articulação nos projetos de inclusão social e cidadania, nas equipes interdisciplinares que atuam nos tratamentos terapêuticos e de socialização (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI, 1999).

Em 2004, com a homologação do parecer n. 0195/2003 (BRASIL, 2003) as diretrizes para os cursos de bacharelado em dança confirmam a necessidade de ser dada atenção aos chamados públicos especiais. Os currículos devem então



propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade [...]. (BRASIL, 2003, p. 4-5)

Portadores de necessidades especiais era o termo vigente à época para se referir às pessoas com deficiência; do mesmo modo, o documento permite observar o predomínio da noção de integração da pessoa com deficiência, ou seja, da necessidade de que ela alcance condições de adaptação às exigências da vida social e o apontamento para a presença da dança na educação especial sem indicar sua conexão com a educação regular.

No momento em que iniciei<sup>5</sup> as aulas na disciplina Dança para Comunidades Especiais, a área de saúde da universidade estava disponível a estabelecer trocas e contava com mais recursos, humanos e materiais. Estabeleci uma parceria com a docente Elaine Ferrão do Curso de Fisioterapia que ficou responsável por estudos e supervisões relativas ao estudo de patologias, tratamentos, relações entre pessoas com deficiência e seus familiares. Em uma dimensão prática, os alunos visitavam a clínica de fisioterapia da universidade para o conhecimento do uso de órteses, próteses, para aprender a guiar e a se locomover em uma cadeira de rodas, assim como para auxiliar uma pessoa com deficiência motora a sair de sua própria cadeira e chegar ao chão para uma atividade de dança.

Paralelamente, eu trabalhava com a contextualização histórica e o estudo de fundamentos sociais, éticos e legais da educação inclusiva e da educação especial. A discussão sobre o trabalho artístico-pedagógico junto às comunidades especiais estava ancorada por reflexões sobre ética e cidadania, educação e desigualdade social, educação como ato político e o papel do professor-artista, tendo como

---

<sup>5</sup> De início, a disciplina Dança para Comunidades Especiais foi ministrada por uma pedagoga da universidade que havia atuado na educação especial. A partir de 2005, tendo em vista as diretrizes para os projetos de bacharelado e licenciatura, reelaborei o plano de ensino em diálogo com a então coordenadora de curso, Profa. Dra. Sílvia Maria Geraldi.



importante interlocutor, o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) em suas reflexões sobre a pedagogia em contextos de opressão (FREIRE, 1989) e sobre o papel da educação nas transformações sociais (FREIRE, 2002).

Uma vasta consulta às declarações e às cartas internacionais que apontavam para as conquistas dos direitos e na definição de políticas públicas específicas para a pessoa com deficiência e o reconhecimento da legislação educacional eram a porta de entrada para o conhecimento das tendências que defendiam uma Educação para Todos. Sempre motivei as alunas e alunos a considerar a pertinência desses estudos, chamando atenção para suas implicações no ensino da dança em contextos educacionais, culturais e artísticos.

Em obra publicada no final da década de 1990, a artista e pesquisadora estadunidense Ann Cooper Albright mobilizou a cena profissional da dança ao lançar perguntas sobre o que significa a entrada do corpo do “deficiente” nos palcos que sempre privilegiaram certos modelos de corpo. Indo além, ela questionou se a presença da pessoa com deficiência em cena era indicativa da noção de superação da deficiência chegando então no que me parece ser o cerne da problemática: se apenas o corpo define a dança e portanto o dançarino, ou se haveria uma definição não apenas física mas metafórica da dança como arte cênica (COOPER, 1997).

Em 2008, a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define um novo papel para a Educação Especial: a pessoa com deficiência deverá ter o acesso ao conhecimento dentro da escola, na sala de aula regular. Para isso, está previsto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para trabalhar com recursos de acessibilidade, com foco não nas deficiências, mas nas habilidades. Abre-se de maneira mais clara a reflexão sobre o papel do professor; seja na sala regular ou na sala de recursos, o docente não deve ser alguém especializado em uma deficiência, mas sim, deve ser alguém preparado para mediar processos de aprendizados de crianças, jovens ou adultos, atuando com sensibilidade e conhecimento com aqueles que demandam necessidades educacionais especiais.

Seguindo uma tendência mundial e atendendo a clamores de movimentos e



organizações da sociedade civil, a portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2010), aprovou o termo pessoa com deficiência em substituição ao termo pessoa portadora de deficiência.

Devo destacar que todas essas mudanças – sejam das políticas educacionais ou de outros marcos legais – estiveram sempre em discussão na disciplina Dança para Comunidades Especiais<sup>6</sup>, a partir de estudos e práticas sobre concepções de inclusão, deficiência, diferença, educação especial, educação inclusiva, dança inclusiva, dança, corpo, entre outros.

Além das questões relativas mais diretamente à educação formal e não formal, buscávamos conhecer as companhias e os grupos que desenvolviam projetos artísticos e pedagógicos com e para tais públicos. E, em um último eixo, trabalhávamos com as interfaces da arte com outras áreas estabelecendo contato com projetos de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psiquiatras.

Todo esse trabalho foi ganhando a dimensão de um projeto interdisciplinar, com a articulação de atividades de ensino, de estágio e de extensão. As atividades – realização de visitas técnicas, observações de aulas, intercâmbios institucionais, palestras e vivências com profissionais convidados – culminavam em um seminário e na formulação de planos de curso ou planos de aula, muitos dos quais puderam ser efetivados nos estágios, nas devolutivas aos parceiros do projeto e mais tarde, na inserção profissional das alunas e alunos no mercado de trabalho. Dentre tais ações, na área da saúde destaco dois projetos desenvolvidos na clínica de fisioterapia da universidade, com supervisão compartilhada entre os cursos de dança e de fisioterapia: o primeiro realizado com crianças com paralisia cerebral; o segundo, com adultos com sequelas de acidente vascular cerebral (AVC). Na área de produção e formação artística, desenvolvemos uma longa parceria com a Cia. Mão na Roda e com o Coletivo Mão na Roda, ambos sob coordenação do artista e educador da dança, Luís Ferron; desenvolvemos ainda projetos com outros parceiros devotados a projetos de iniciação artística e inclusão social como o Clube

---

<sup>6</sup> Por motivos institucionais, o nome da disciplina foi mantido apesar das mudanças históricas dos termos portador de necessidades especiais, para portador de deficiência e por fim, para pessoa com deficiência.



dos Paraplégicos de São Paulo e a Associação Morungaba. No entendimento das questões de operacionalização e viabilidade da inclusão escolar contamos com a pedagoga e mestra em educação Tânia Resende, pessoa com deficiência visual, que nos visitou e nos recebeu inúmeras vezes no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) da SEE-SP e nas salas especiais em que exercia a profissão de educadora na rede pública estadual.

A disciplina contou ainda com a presença de inúmeros convidados, profissionais da dança muito empenhados na transformação do termo dança inclusiva para simplesmente dança. Como eles foram fundamentais na construção da disciplina, destaco: Henrique Amoedo artista e pesquisador, atualmente diretor da Companhia “Dançando com a diferença”, sediada na Ilha da Madeira; Anamaria Fernandes, artista e pesquisadora, docente do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG; Flávia Liberman, terapeuta ocupacional, docente do Curso de Terapia Ocupacional da UNIFESP Baixada Santista; e Neka Zarvos, artista da cena que vem disseminando e promovendo no Brasil o método *DanceAbility* (criado por Alito Alessi) por meio do projeto Dança Aberta.

A experiência desenvolvida na Universidade Anhembi Morumbi, teve a seu favor um espaço físico muito apropriado, com salas de danças amplas para o desenvolvimento de práticas e com condições razoáveis de acessibilidade que nos permitiu receber pessoas com deficiência. A disciplina contava com duas horas-aula, mas outras duas horas eram dedicadas ao estágio supervisionado que estava focalizado nas questões da educação inclusiva. Pudemos contemplar três contextos de atuação e ensino dos futuros bacharéis e licenciados em dança: o artístico, o educacional e projetos desenvolvidos em interfaces com a área da saúde.

Testemunhei, nítidas transformações das alunas e alunos que frequentaram a graduação em dança nesse período. Nas turmas iniciais havia uma postura de surpresa e temor sobre a possibilidade de ensinar dança para pessoas com deficiência, algo compreensível: a diversidade de corporeidades, sensibilidades, motricidades e gestualidades na sala de aula de dança exige uma profunda reflexão sobre quais as habilidades, atitudes e competências são requeridas ao ato de



dançar, exigindo alargamento de horizontes para além de modelos técnico-estéticos dominantes, em geral, europeus e norte-americanos. Com o passar dos anos, caminhou-se para uma crescente presença de pessoas com deficiência nos ambientes de estágio no ensino formal e não formal, motivando alunas e alunos a questionar e desconstruir certos conceitos normatizados de corpo, movimento e dança.

### **3. [2015] PROCESSOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA O CORPO NA ARTE**

Processos pedagógicos voltados para o corpo na arte é uma disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança e Música do Instituto de Artes da Unicamp. Em sua ementa<sup>7</sup> está proposto discutir

conhecimentos que integram corpo e educação, apresentando fundamentos histórico-contextuais, teóricos, práticos e metodológicos direcionados ao ensino. Prepara o aluno para refletir e atuar no ensino da arte em ambientes de educação formal e não formal. Dá suporte ao desenvolvimento dos estágios e do TCC em Arte Educação. Estuda os processos artístico-educativos voltados a diferentes públicos, propondo também estratégias de inclusão direcionadas a públicos com necessidades especiais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020)

Nesta segunda experiência em uma disciplina que incorpora em sua ementa a atenção às pessoas com deficiência, encontro-me em um outro contexto acadêmico – uma Universidade Pública – e em um outro cenário político. Se até 2015 acumulam-se avanços nas políticas públicas educacionais e culturais, a partir de dezembro do mesmo ano, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, passa a vigorar, progressivamente, uma política de destruição e desmantelamento da educação, da cultura e das artes.

A aprovação da Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que se destaca quanto ao entendimento social da deficiência ao definir que a pessoa com

---

<sup>7</sup> Esta ementa estava proposta no plano da disciplina anteriormente à minha chegada como docente na Unicamp, ou seja, foi concebida antes de 2014.



deficiência é aquela que vivencia algum impedimento de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo; tal impedimento, na relação com uma ou mais barreiras, impede sua participação plena e efetiva na vida em sociedade “em igualdade de condições com as demais pessoas”. No capítulo IV “Do direito à educação” encontra-se a indicação para que aconteça a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015b).

Nessa direção, a Resolução no 2, de 1o de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ao tratar da estrutura curricular determina que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a, p. 12)

Em coerência com as diretrizes supracitadas, a Base Nacional Comum Curricular propõe o estudo dos temas “igualdade, diversidade e equidade”:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (...). (BRASIL, 2017b, p. 15 e 16)



A resolução n. 154/2017 da Comissão Estadual de Educação de São Paulo, à luz da resolução n. 2 de 1 de julho de 2015 do CNE, dispõe que dentre as 1400 horas de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos que estão previstos na formação dos professores que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, devem ser abordados “conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência”. Em sequência, para os professores que irão atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, devem ser realizadas 200 horas de atividades teórico práticas de aprofundamento (ATPs), “dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (SÃO PAULO, 2017).

Isso posto, nesta segunda narrativa dirijo maior atenção ao plano de ensino que vem sendo aprimorado e às investigações metodológicas provocadas pela seguinte questão: como trabalhar os processos pedagógicos com foco no corpo na arte em uma perspectiva inclusiva com uma turma que tem em média 60 alunos de pelo menos três diferentes cursos, em espaços físicos nem sempre adequados aos trânsitos práticos-teóricos, em um período de duas horas-aula semanais? A formação de professoras e professores de dança segue sendo o recorte da narrativa, mas agora, dentro de um contexto interdisciplinar.

A favor das investigações metodológicas nessa disciplina está a possibilidade de constituir e atuar em equipe<sup>8</sup> em todas as etapas de trabalho preliminares e posteriores às atividades em sala de aula. Por motivo do grande número de estudantes, a disciplina vem contando com a presença de estudantes do Programa de Apoio Docente (PAD) do Curso de Graduação em Dança e/ou do Programa de Estágio Docente (PED) da Pós-graduação em Artes da Cena. A seleção das

---

<sup>8</sup> Participaram dessas equipes as seguintes estudantes: as mestrandas Nathália Oliveira Goés Silva (2017) e Ana Carolina de Araújo (2018); as doutorandas Bruna Reis (2016) e Daniella Forchetti (2019); a licencianda Juliana Tarumoto (2018). No ano de 2020 estiveram comigo a licencianda Júlia Yukie e a pesquisadora, artista e docente do Curso de Dança da UFRGS, Carla Vendramin, referência no campo da dança e deficiência, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena.



participantes ocorre por seus vínculos com as temáticas e os contextos de ensino focalizados na disciplina, de modo a intensificar as relações entre ensino e pesquisa.

Em um primeiro contato com a turma de alunos e alunas, procuro conhecer suas experiências prévias aplicando um roteiro de questões que nomeio inventário. Ao propô-lo, procuro reforçar a ideia de que não estou propondo uma pesquisa em fontes distintas sobre os assuntos pautados, mas, pelo contrário, estou solicitando que as respostas venham a partir de saberes incorporados. Neste caso, o procedimento de inventariar pode significar uma ação primeira na direção do compartilhamento de saberes que constituem a pluralidade das identidades de jovens em fase de formação nas artes, área do conhecimento em que estou inserida.

Dentre as turmas, encontro a compreensão quanto ao papel da disciplina, posto que em decorrência dos avanços legais duramente conquistados por movimentos sociais das pessoas com deficiência, elas estão cada vez mais presentes e atuantes nos contextos educacionais, culturais e artísticos em que as alunas e alunos realizam seus estágios e/ou práticas de ensino.

Costumo aplicar dois inventários logo nos primeiros encontros; um deles diz respeito às trajetórias formativas nos cursos em que as alunas e alunos estão matriculados, sobre experiências em estágios e docência. No outro inventário proponho algumas perguntas que irão permitir um levantamento sobre conceitos, reflexões e expectativas sobre as temáticas centrais na disciplina.

Considerando os inventários das alunas e dos alunos do Curso de Dança, alguns ainda revelam que a chegada da pessoa com deficiência a sala de aula é motivo de preocupação. Por vezes percebo o anseio de que apenas o conhecimento das inúmeras deficiências existentes seria uma garantia para o desenvolvimento de uma prática em dança “benéfica” a uma pessoa com deficiência. Observo a influência do modelo médico da deficiência suscitando a ideia de que a pessoa com deficiência procura a experiência dançante buscando “minimizar” sua deficiência e não, simplesmente por estar desejosa em dançar, estabelecendo relações sensíveis, expressivas, inventivas com seu corpo em movimento no espaço-tempo, com seus



pares, com ou sem deficiência.

Desde o início da disciplina verifico a importância de apresentar a perspectiva do modelo social da deficiência, de modo que a deficiência possa ser compreendida como um fenômeno relacional social: as barreiras – arquitetônicas, econômicas, atitudinais, entre outras – que se apresentam nos contextos das experiências cotidianas são as responsáveis por produzir desvantagens nas ações e na autonomia de certas pessoas (BÖCK et al, 2020). O entendimento desta concepção é primordial para a proposição de processos artístico-pedagógicos mais acessíveis e inclusivos, de fato. Voltarei a essa reflexão mais adiante.

Nas constantes revisões do plano de ensino previsto para a disciplina, organizei-o em seis unidades que se atravessam e por vezes se sobrepõem, dinamicamente, conforme o andamento do semestre em diálogo com cada turma. Tais atravessamentos e sobreposições acontecem por meio de práticas: exercícios de sensibilização e percepção com diferentes focos relacionais (o próprio corpo, o corpo do outro, o espaço) guiados pela docente e equipe; proposições sobre modos de aprender-ensinar dança, música, artes visuais, guiados pelos próprios alunos e alunas; compartilhamentos de aulas entre grupos e ou a partir da presença de convidadas/os.

Uma primeira etapa de trabalho (Unidade I) está dedicada ao estudo crítico sobre concepções de corpo, arte e educação no mundo contemporâneo. Sob o prisma de Sant’Anna (2000), perscrutamos as descobertas do corpo em suas transformações históricas nas últimas décadas do século XX. A autora interroga se é possível a valorização do corpo, em seus direitos e dignidade, “sem transformá-lo numa espécie de relíquia isolada do coletivo”, e ainda, se seria possível “estimular redescobertas e cuidados com o corpo que ao valorizarem as potências individuais também valorizem aquelas do coletivo” (SANT’ANNA, 2000, p.248).

Soma-se a esse, um artigo da pedagoga Nilma Lino Gomes, que aborda o corpo sob o viés étnico-racial a partir das Epistemologias do Sul. Segundo Gomes (2011) os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer a corporeidade negra, o movimento negro e os saberes por ele



produzidos, assim como, outros saberes produzidos por movimentos sociais, por setores populares e por grupos sociais não hegemônicos. Entendendo a urgência de que tal dificuldade seja superada nos processos formativos de professoras e professores de dança, apesar da disciplina ter como recorte à acessibilidade educacional das pessoas com deficiência, considero fundamental discutir com meus alunos e alunas sobre as implicações étnico-raciais na exclusão de crianças e jovens da educação básica à universidade.

É possível educar para a diversidade numa sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais do novo milênio? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma teoria pedagógica crítica que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (2011, p. 40)

As interrogações de Gomes (2011) nos permitem pensar sobre possibilidades de efetivar uma educação para a diversidade, em um sentido mais amplo. Dirigindo-as para a arte, emergem novas perguntas, por exemplo: a diversidade das corporeidades está norteando a concepção de currículos para o ensino de dança, ou melhor dizendo, da multiplicidade de danças existentes em nosso país?

Em diálogo com um outro texto de Sant'Anna (2001), as discussões sobre o corpo articulam-se às questões éticas, a meu ver, fundamentais para referenciar a ação docente:

Entende-se por ética o estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem composições entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos se mantêm singulares, diferentes, do começo ao fim da relação: a composição entre eles realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras. A avidez característica da vontade de controle do corpo tende, neste caso, a empalidecer perante estas relações nas quais os corpos não precisam dominar ou ser dominados para adquirirem importância e força (SANT'ANNA, 2001, p. 95).



A autora aponta para a capacidade de exercermos relações de composições, e não de dominação entre os corpos. Para isso, é necessário estar à disposição para relacionar-se; se opor à noção de corpo que se mantém “como substância, mônada isolada e livre” e se dispor a estar na condição de um corpo-elo-entre-corpos, capaz de ressoar “a infinita potência criadora do mundo” (SANT’ANNA, 2001, p. 100).

Retornando às considerações de Gomes (2011) sobre o corpo e a corporeidade negra, sem negar aspectos relativos a “identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade”, a autora propõe a seguinte perspectiva: “Há aqui o entendimento de que, assim como ‘somos um corpo no mundo’, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2011, p. 40, grifo da autora).

Então, como trabalhar as composições coletivas em suas possíveis tensões com as questões identitárias, étnico-raciais, sexuais, de gênero, da deficiência? Em seus estudos sobre educação em direitos humanos, Susana Sacavino (2015) destaca o papel da interculturalidade “para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (p. 01887). Segundo a autora

[...] reconhecer e afirmar os direitos da diferença não equivale a reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação. O que no nível político se traduz na inserção de políticas de reconhecimento das identidades específicas articuladas com políticas de redistribuição econômica, de poder, de acesso, de oportunidades, etc. (SACAVINO, 2015, p. 01894-01895).

Singularidade, identidade, diversidade, diferença, coletividade, comum, são alguns dos conceitos a que dedicamos atenção não apenas por meio das autoras supracitadas, mas considerando o prisma das artes do corpo, sobre os favorecimentos de, por meios de suas práticas encarnadas, romper com certos condicionamentos e preconceitos perceptivos, abrindo campos favoráveis para a



produção de sensibilidades, cinestésias, espacialidades, temporalidades nos encontros eu-outro-coletivo.

Ainda na primeira unidade do curso enveredamos em um artigo dedicado a pensar as relações entre experiência estética e aprendizagem inventiva a partir de experiências de acessibilidade de pessoas cegas a museus. Neste trabalho, Kastrup afirma que a “experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social.” (2012, p. 39-40) Em diálogo com a autora, sugiro às alunas e alunos refletir sobre a potência da arte na promoção da experiência estética e sobre seu sentido na formação do cidadão. Trata-se de um momento central em que a acessibilidade da pessoa com deficiência ao estudo e à produção cultural e artística passa a ser entendida como uma questão de garantia a uma cidadania plena (BRASIL, 2015b).

Encerrando esse primeiro percurso reflexivo, nos aproximamos mais intensamente das questões da arte e seu ensino. Questiono as alunas e alunos sobre o perfil da(o) licenciada(o)/professor(a) de arte capaz de reconhecer as singularidades de crianças, jovens e adultos como potencialidades para a produção de experiências artísticas diversas.

Em tempos de aquecer transformação-ação a saída possível é que nos tornemos, cada vez mais, professores pesquisadores. Ávidos por descobertas, atentos a tudo o que nos possa abrir horizontes, corajosos e ousados para permitir o caos criador e o estudo que nos leve para o que ainda não sabemos, compromissados com as ressonâncias de nossas ações, desejosos por compartilhar. (MARTINS, 2002, p. 55)

Em geral, percebo que para uma parte dos estudantes, estar preparado para atuar na sala de aula com pessoas com deficiência resume-se ao domínio de métodos e técnicas para adaptações curriculares; reforço a necessidade do questionamento dos próprios currículos e da atenção às idiosincrasias dos processos artísticos-pedagógicos a cada diferente contexto de ensino. As contribuições de Martins (2002) reforçam a ideia de que algumas competências atitudinais são fundamentais à gestão do ensino e da aprendizagem, por exemplo, em situações desafiadoras pela diversidade dos participantes. Procuo também



destacar que as formações e experiências artísticas em dança, na música, nas artes visuais são suas principais referências para investigar outros modos de operar na criação e ensino, favorecendo a constituição da tríade professor-artista-pesquisador.

A partir de uma sistemática pesquisa bibliográfica, sugiro textos específicos sobre dança, deficiência e educação acessível, o que se estende também às outras duas áreas, música e artes visuais. Esse material é discutido pelas alunas e alunos de cada curso e/ou apoia o encontro com as convidadas que recebemos para abordar com maior profundidade pesquisas e experiências nas diferentes linguagens, o que detalharei mais adiante.

Na continuidade (Unidade II), entramos na leitura de textos e marcos legais, alguns dos quais já indicados anteriormente, além de assistir a vídeos e/ou documentários a respeito das políticas públicas<sup>9</sup> relacionadas à educação inclusiva, à educação especial e o ensino da arte na(s) perspectiva inclusiva dialogando com as experiências e práticas das próprias alunas e alunos.

Considerando o próprio histórico de produção do conhecimento da área, interessa-me pensar com a turma, como podemos construir um posicionamento a partir da arte, ou *nas artes*, tendo claro que as dimensões éticas, políticas e pedagógicas estão imbricadas às poéticas e estéticas das produções artísticas.

Stevie Paxton, artista da dança estadunidense que esteve à frente da criação do Contato-Improvisação nos convida a pensar como podemos nos comunicar em um grupo com diferentes habilidades comunicacionais e diferentes dominâncias sensoriais.

Um grupo incluindo várias deficiências é como as Nações Unidas dos sentidos. Instruções precisam ser traduzidas em especificidades apropriadas para aqueles que são andantes, cadeirantes, de muletas, e precisam ser sinalizadas para os surdos. Demonstrações precisam ser verbalizadas para aqueles que não podem ver, o que é uma habilidade de tradução em si, porque o inglês não é uma linguagem flexível em termos do corpo (PAXTON apud COOPER, p. 86. Tradução nossa).

---

<sup>9</sup> Os currículos dos cursos de licenciatura do Instituto de Artes têm uma disciplina obrigatória dedicada aos estudos da política educacional brasileira, sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Por isso, trato apenas de chamar atenção aos conteúdos gerais estudados, evidenciando as especificidades da arte e seu ensino.



Segundo Reily (2004), responsável por uma obra dedicada a linguagem e mediação na educação inclusiva, o educador que atua com pessoas com deficiência, tem que estar atento às necessárias conversões semióticas, por exemplo, na transposição de um signo visual, para um signo tátil-verbal quando necessita transmitir uma mesma informação para alunos com visão normal e para outros com visão subnormal ou cegos.

Costumo chamar atenção dos alunos e alunas para o fato de serem artistas e que as linguagens, por eles estudadas, implicam em certas especializações sensoriais, tanto para a apreensão, como para a produção de signos, obras. E, estar em uma turma dos cursos de artes visuais, dança e música, nos permite pensar em inúmeras formas tradutoras – gestuais, plásticas, sonoras – para estabelecer contato e comunicação nos contextos de ensino. Mais do que isso, trata-se de pensar na criação das próprias formas artísticas: para quem criamos? Como torna-las acessíveis a um público mais diverso?

Atravessando o desenvolvimento de todas as temáticas de estudo, apresento as abordagens somáticas do corpo (Unidade III) como importante referencial nas práticas de criação e ensino das artes do corpo. A plasticidade sensório-motora, as relações entre sensação, percepção e imaginário, e entre percepção, subjetividade e inventividade são saberes norteadores das práticas de sensibilização realizadas em sala guiadas por mim ou por outra pessoa da equipe.

Poéticas de criação e ensino das artes em uma perspectiva inclusiva (Unidade IV) constitui-se como um espaço para a recepção de convidados, prioritariamente pessoas com deficiência que atuam nas artes visuais, dança ou música, que vêm compartilhar suas pesquisas, práticas e militâncias no campo da arte e deficiência e da acessibilidade. Acredito profundamente no trabalho em equipe de cunho colaborativo; as convidadas e convidados passam a ser colaboradores com os quais poderão ser construídas redes semelhantes àquelas que descrevi na disciplina Dança para Comunidades Especiais. Além disso, esses encontros propiciam conexões com outros segmentos sociais, para além do



ambiente acadêmico, de modo que o próprio programa da disciplina encontra outros pares para ser questionado e atualizado.

Nesse sentido, destaco as seguintes presenças e contribuições: da educadora-artista Daniela Forchetti, doutoranda que pesquisa a dança e acessibilidade; da Dra. Lúcia Reily, docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp referência nos estudos sobre deficiência, educação e artes; do Prof. Dr. Vilson Zattera, artista-compositor, pesquisador na área da música e acessibilidade; da Dra. Bruna Reis, artista, pesquisadora da dança em contextos de saúde mental; da artista, educadora e doutoranda em Artes Visuais, Agda Brigatto, atualmente desenvolvendo pesquisa sobre acessibilidade em museus; da Mestre em Artes Nicole Somera, responsável por projetos de acessibilidade cultural na Unicamp; da artista da dança Mickaela Dantas que atua na Companhia Candoco (Inglaterra); da Dra. Ana Carolina Teixeira, artista, performer, educadora, com ampla experiência e referência nos estudos da dança e deficiência; e, da Profa. Dra. Viviane Louro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pioneira no campo do ensino musical na perspectiva inclusiva.

A disciplina Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte prevê uma carga horária destinada à dimensão prática, que será central nas duas últimas unidades de ensino (V e VI). Segundo a deliberação CEE n.154/2017 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a prática como componente curricular pode favorecer a interdisciplinaridade, pois não precisa estar restrita ao “âmbito de um componente curricular, mas na interação entre as dimensões teóricas ou práticas de dois ou mais conteúdos disciplinares, na forma de projetos de estudo e investigação, projetos de intervenção ou de produção.” (p.5)

A dimensão prática como propulsora de investigações e experiências – singulares e compartilhadas –, tem protagonizado o modo como desenvolvo a



pesquisa<sup>10</sup> e o ensino no campo das artes da cena e na dança, respectivamente na pós-graduação e na graduação. As metodologias guiadas pela prática

buscam colocar em permanente fricção três eixos de conhecimento: o primeiro deles é a experiência do processo artístico no corpo, como elemento preponderante; o segundo, a reflexão crítica resultante da aproximação empírica; e o terceiro, o conhecimento teórico conceitual que irá dialogar com a experiência prática. (GERALDI, 2019, p. 144).

Guiada por tal perspectiva, procuro estimular as alunas e os alunos a propor práticas em sala de modo que transformem suas perguntas em pequenas proposições artísticas a serem vivenciadas pela turma; as experiências estão permeadas das questões que emergem nos contextos de ensino com os quais estão envolvidos e são problematizadas em diálogo com os referenciais que estamos trabalhando na disciplina. Procuro reforçar a importância do ato investigativo na prática que é simultaneamente artística e pedagógica.

Adotando a atitude investigativa como guia da prática de ensino, são desenvolvidas atividades em sala e extra sala, por exemplo, a realização de uma visita técnica e a observação contextualizada de aulas de artes. Abro um leque de possibilidades para as visitas e observações: uma instituição escolar preferencialmente reconhecida pela sua atenção à educação inclusiva que inclua o ensino da disciplina Arte; uma instituição reconhecida pela sua atenção a pessoa com deficiência que inclua o ensino da arte; espaços educacionais e/ou culturais que oferecem projetos de iniciação e/ou formação artística com a presença de alunas e/ou alunos com deficiência, e mais recentemente, equipamentos culturais e/ou projetos artístico-culturais que desenvolvem programas de acessibilidade.

---

<sup>10</sup> Venho aprimorando tal perspectiva metodológica no grupo “Prática como Pesquisa: processos de produção da cena contemporânea” que coordeno juntamente com as colegas Sílvia Maria Geraldi e Marisa Martins Lambert. Trata-se de um espaço de trabalho em que as pesquisadoras e seus orientanda/os compartilham e aprofundam as pesquisas em desenvolvimento elegendo as práticas corporais “não como simples objeto de estudo, mas como o próprio método de pesquisa” (GERALDI, 2019, p. 144).



Os objetivos da visita são investigar e identificar como se fundamentam, estruturam e sistematizam as práticas de ensino da arte (em suas diferentes linguagens) sob o recorte da perspectiva inclusiva e aproximar as futuras licenciadas e licenciados da realidade das alunas e alunos com deficiência, de suas necessidades específicas de linguagem, comunicação e participação propositiva na aula de artes. As visitas revertem em relatórios individuais, os quais por sua vez, são discutidos em sala, servindo como material indicativo sobre as possíveis disparidades entre as políticas públicas inclusivas e de acessibilidade educacionais e culturais traçadas e a realidade encontrada no contato com espaços físicos, gestores, funcionários, educadores, artistas, alunos/as e familiares.

Após o percurso não linear entre essas unidades de ensino, chegamos a formação de grupos de trabalho que tem em comum o contexto escolhido para visita, por exemplo, uma escola pública. Considerando as experiências e reflexões desenvolvidas no percurso da disciplina, a proposta é planejar uma prática artístico-pedagógica. Convido o grupo a definir objetivos de aprendizagem, conteúdos e procedimentos para chegar a proposta de uma prática que é realizada com os colegas da turma dentro ou fora da sala. Vale destacar que o fato de as práticas<sup>11</sup> serem planejadas por e dirigidas para alunas e alunos de diferentes cursos está implícita certa diversidade quanto aos saberes artísticos prévios.

Retomando a questão inicial desta segunda narrativa, tenho enfrentado o desafio para encontrar espaços físicos que comportem aulas prático-teóricas para uma turma com mais de 60 alunas/os. A duração das aulas de duas horas, necessitaria ser reconsiderada; por outro lado, outros espaços pedagógicos irão atender possíveis demandas de aprofundamento por parte dos estudantes de modo que perguntas nascidas em sala de aula podem reverter em projetos de iniciação científica, de estágio, de extensão e em trabalhos de conclusão de curso.

Enfim, apesar da precariedade de tempo e espaço para o aprofundamento desejado a etapa prática de trabalho, considero o momento de maior riqueza no

---

<sup>11</sup> Este ano, estávamos nos organizando no sentido de estreitar algumas parcerias que permitissem o compartilhamento desses trabalhos com outros públicos, mas fomos interrompidos pela pandemia do COVID19. Não desistimos: finalizamos a disciplina com produções artísticas-pedagógicas que foram compartilhadas virtualmente com algumas instituições e projetos parceiros.



processo: alunas e alunos dispõem-se ao compartilhamento de experiências sobre como, por meio de experiências estéticas e artísticas, promover encontros na(s) diversidade. E, do diálogo entre as linguagens surgem experimentações singulares: momentos de refinada sensibilidade geram aberturas para outros campos perceptivos que por sua vez favorecem a emergência de gestualidades, plasticidades e musicalidades, em composições diversas.

#### **4. DANÇA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ACESSÍVEL: ALGUNS APONTAMENTOS**

Em uma primeira instância, o intuito de inventariar as experiências desenvolvidas nas disciplinas Dança para Comunidades Especiais e Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte foi contribuir com a memória de um campo de estudos disciplinares e interdisciplinares que conforme apresentado até aqui, deve estar presente na formação de professoras e professores de dança. Considerando os diferentes momentos, os contextos acadêmicos, artísticos e os cenários político-educacionais em que tais experiências foram situadas, a partir de seus adensamentos críticos, apresento a seguir alguns apontamentos na direção de uma contribuição com o campo.

[1] A perspectiva que orienta as experiências de ensino aqui inventariadas é de praticar e pensar a dança de modo contextualizado, relacionando aspectos poéticos, estéticos e pedagógicos às suas dimensões culturais, sociais, éticas e políticas.

Neste sentido, entendo como Koppers (2014) que o desenvolvimento de uma cultura de dança acessível não necessita somente de “técnicas, espaços de trabalho, instalações de treinamento e palcos acessíveis, mas também de um trabalho educacional mais amplo” (s/p). Pautada na perspectiva interdisciplinar dos estudos sobre deficiência e, portanto, no modelo social da deficiência, a autora entende ser necessário ampliar o entendimento da própria dança, da nossa capacidade de observar e apreciar o fenômeno dançante, as relações entre os



corpos, no tempo e no espaço. A autora sugere que apreciar e analisar trabalhos coreográficos concebidos e performados por artistas com deficiência com alunas e alunos pode ser um estímulo na direção de “um ensino em dança que é consciente da completa coreografia da dança nos encontros físicos e culturais dos corpos” (s/p.).

Trabalhos como o de Koppers (2018), artista e professora da área das artes do corpo vem apoiando reflexões dessa natureza, trazendo exemplos corporificados sobre outros modos de ensinar-aprender a partir do prisma de uma cultura de dança acessível.

A acessibilidade não se refere somente às alterações de incapacidades específicas para o encontro com a performance “normal”, mas ao fornecimento de espaço conceitual para um distanciamento que favoreça uma observação das nossas estruturas culturais. Uma cultura de dança acessível não é exclusiva, não condenará certas técnicas e celebrará outras. Ao contrário, ela vê todas as danças e todas as técnicas como fundamentadas em seu corpo dançante específico e em sua abordagem do público, e não elevará o ideal de uma forma de dança à dominância cultural para que esse ideal se torne uma ferramenta de medição (2018, s/p, grifo da autora).

[2] Sem parâmetros idealizados e abrindo-se para a potência da diversidade – de corpos, de técnicas e de estéticas –, acredito ser fundamental que o processo formativo de professoras e professores de dança atente para a perspectiva investigativa movida por problematizações que nascem, mobilizam e vivificam o desenvolvimento de práticas laboratoriais em sala e para além da sala, em contexto, com os próprios sujeitos envolvidos. Ao invés de buscar manuais generalizantes sobre como abordar deficiências, entendo que o artista-professor-pesquisador poderá estar mais preparado para compor com as potências de sua bagagem artística, dos demais referenciais teórico-práticos de sua formação acadêmica, com os acúmulos de experiências e do conhecimento, com os pares onde estiver atuando e fundamentalmente com as alunas e alunos com quem desenvolve os processos artístico-pedagógicos.



Alguns estudos sobre o desenho universal da aprendizagem (BÖCK et al, 2020) e o desenho universal no ensino da dança (VENDRAMIN, 2013) têm papel significativo na efetivação de uma educação acessível a todos, e particularmente às pessoas com deficiência, oferecendo parâmetros mais claros quanto à sua regência.

Preocupados com as barreiras que se colocam entre “o sujeito e o conhecimento” (mesmo quando este já está dentro da escola), Böck et al (2020) apresentam um criterioso estudo sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de cuidado “voltada à garantia do direito à educação a estudantes com e sem condições de deficiência”, o que pode “caracterizar uma estratégia política pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais homogeneizam e excluem as diferenças” (p. 361). Tomando como referência a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), em que a barreira atitudinal é apontada como aquela que garante a promoção das demais barreiras, os autores destacam como as práticas capacitistas ainda estão presentes nos currículos nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

Importante compreender que na perspectiva de ensino do DUA o Universal diz respeito às equidades de acesso ao conhecer e produzir o conhecimento, mas não à padronização do ensino e suas resultantes. Neste sentido, ressalta-se a importância na diversificação do ensino, contemplando “a variação do modo como as pessoas aprendem”, o que por sua vez não significa eliminar desafios de aprendizagem, mas sim, as barreiras desnecessárias para que ela aconteça (BÖCK et al, 2020, p. 371).

A partir do conceito de desenho universal, Vendramin (2013), artista e pesquisadora com uma produção que referencia os estudos sobre dança, deficiência e acessibilidade no país, apresenta em um dos seus trabalhos uma proposta norteadora para professoras e professores desenvolverem metodologias educacionais acessíveis. A autora chama atenção para o fato de que a prática da dança de modo acessível às pessoas com deficiência

é uma reflexão que atinge algumas bases do ensino em si e nos faz olhar para algumas normas fixas, para a tradição e a homogeneização que está ali incrustada. Dessa forma, essa reflexão



não é apenas importante para a acessibilidade de pessoas com deficiência, mas também de todas as pessoas (VENDRAMIN, 2013, p. 10).

[3] Nas experiências desenvolvidas nas disciplinas Dança para Comunidades Especiais e Processos pedagógicos voltados para o corpo na Arte, destaco como um traço comum o entendimento de que os estudos sobre a deficiência e sobre os modos para efetivar-se uma cultura de educação acessível e em nosso caso, especificamente na dança, necessita da participação de outros setores sociais diretamente engajados, artistas, educadores, pesquisadores, ativistas – tendo como protagonistas as pessoas com deficiência –, de modo a favorecer o desenvolvimento de projetos e ações colaborativas de caráter continuado que revertam de fato em transformações nos diferentes contextos educacionais e artísticos. Em geral, após tantos anos na docência e pesquisando relações entre processos de criação e pedagogias, posso afirmar que as mudanças curriculares (os motivos são inúmeros) são, por vezes, muito lentas no alcance de certas urgências.

[4] Ao abrigar estudos e práticas para a formação de docentes, a sala de aula é um lugar primeiro do exercício da qualidade relacional que porventura poderá se tornar referência ao exercício da docência de nossas alunas e alunos. Abordar as questões relativas à educação em uma perspectiva inclusiva e acessível, à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, existencial e sensório-corpórea é um exercício mais do que nunca, urgente e desafiador à dança e seu ensino. Daí, penso que ele se torna possível quando estruturado na construção de vínculos, no reconhecimento dos afetos e na transparência de posicionamentos entre docentes e discentes, fazendo do espaço pedagógico um espaço de encontros que, permeados por tensões vitais às afirmações identitárias, possam também estar comprometidos com a gestação compartilhada de saberes e com a busca do comum (o que não significa o apagamento da diversidade).

## 5. SOBRE A NECESSIDADE DE PROSPECTAR FUTUROS

Em 2017 foi publicado o decreto n. 9034, de 20 de abril (BRASIL, 2017a) alterando a Lei de Cotas que dispõe sobre modos de ingresso no âmbito das instituições federais<sup>12</sup> de ensino (superior e técnico de nível médio). A partir desta alteração, as pessoas com deficiência passam a ser incluídas no público cotista o que aponta para a possibilidade de recebermos, cada vez mais, estudantes com deficiência nos diferentes cursos oferecidos nas universidades públicas em nosso país.

A partir de uma coleta de dados em bases de registro da produção científica, Berselli e Isaacsson (2016) realizaram um estudo sobre a produção acadêmica nacional e internacional – dissertações e teses – que tematizam a participação de pessoas com deficiência nas artes da cena. Tomando como referência a graduação e o programa de pós-graduação em que atuo, observo o crescimento das investigações direcionadas a essa temática: trabalhos de conclusão de curso, iniciações científicas, projetos de mestrado e doutorado vem sendo propostos a partir de questões que emergem nos processos artísticos-pedagógicos situados em um “território cênico” em que

presenciamos uma migração político-corporal de indivíduos antes considerados invisíveis cenicamente e que passaram a utilizar o teatro, a dança, artes visuais e a performance como espaços para novas significações estéticas. Corpos negros, gordos, gays, não classificáveis e deficientes passaram a propor artisticamente para além do *status quo* eficientista para criar e recriar a partir de suas experiências corpo-invisibilizadas por processos sociais de estratificação e exclusão humanas. (TEIXEIRA, 2018, p. 6)

Segundo Teixeira (2018), trata-se ainda de uma “pequena mudança” no paradigma estético focado na representação ou apresentação como intenções últimas das artes da cena,

---

<sup>12</sup> Está não é ainda a realidade da instituição em que atuo. A Unicamp é uma instituição pública estadual, e, portanto, tem certa autonomia para atender tais recomendações legais. No entanto, tem investido fortemente nas políticas afirmativas, implementando o sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas e para egressos da escola pública, mas ainda está em fase de estudos para a implementação de cotas às pessoas com deficiência.



para a partir de agora considerar a experiência cênica sinestésica, comunicacional, interativa que passou a incorporar novos modos de fruição e apreciação artísticos quando proporcionam ao espectador a experiência de ver-se através de outras sensibilidades e percepções antes desconhecidas (p. 7).

Ensinar-aprender a dança partir de outras sensibilidades e percepções, de corporeidades “desconhecidas” é uma tarefa desafiadora para cada um de nós. Nesta direção, venho sendo provocada pela pedagogia de-colonial proposta por Catherine Walsh (2009), que aposta em uma interculturalidade crítica como ferramenta

pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes modos de ser, de viver e de conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - incentivam a criação de “outras” maneiras - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras. (p.15, grifo da autora. Tradução nossa).

Apesar de alguns avanços significativos, os estudos sobre dança, deficiência e educação acessível – que se articulam também com as temáticas étnico-raciais, de gênero, sexuais –, seguem sendo fundamentais, o que aponta para a relevância de espaços-tempos de experiências e reflexão crítica nos cursos de formação de professoras e professores de dança. Não foi meu propósito afirmar se eles devem estar no âmbito de uma disciplina ou atravessar o currículo; mas, com certeza devem ser previstos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em dança.

Em seus encontros com a escola e demais contextos de iniciação e formação artística em que forem atuar caberá às futuras gerações de artistas-professores-pesquisadores em dança prospectar outras pedagogias, currículos e metodologias que instaurem a experiência artística da dança na instabilidade necessária ao movimento por poéticas e estéticas plurais.

## REFERÊNCIAS

BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. (Des) habilidades em cena: revisão e contextualização da produção acadêmica a respeito da participação da pessoa com deficiência nas artes cênicas. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 27, p. 364-380, 2016.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 0195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf). Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Dou de 05/11/2010 (nº 212, seção 1, pág. 4). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015a. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 18 jul. 2020

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.034**, de 20 de abril de 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, abril, 2017b. 383p. Disponível em:



[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).  
Acesso em: 18 jul. 2020.

COOPER Albright, Ann. **Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance**. Hanover, NH: Weleyan University Press, 1997.

FERREIRA, Windyz Brazão. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? **Poiesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, pp. 87-106, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1989.

GERALDI, S. G. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. In: **Práticas Somáticas em Dança: Body-mind Centering em criação, pesquisa e performance** / Carla Sabrina Cunha; Diego Pizarro; Marila Annibelli Vellozo. (Org.). 1ed.Brasília: Editora IFB, 2019, v. 1., p. 139-149.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 37, 2011.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie 2012.

KUPPERS, Petra. Educação Acessível: estéticas, corpos e deficiência. Tradução de Gabriela Camargo e Carla Vendramin. **UFRGS: Revista Cena**, n. 15, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias: aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação, interculturalidade e direitos humanos. In. **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade** / organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014. 4.104 p. Formato PDF. ISBN: 978-85-7826-294-5. (Pp. 01884 – 01896).

SANT'ANNA, Denise B. de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, Denise B. de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, n. 14, p. 235-249, Campinas, 2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n.154/2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE n. 111/2012. Disponível em:  
[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06\\_delib-154-17-indic-160-17-.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf).  
Acesso em 18 jul. 2020.



TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. Em cena, deficiência: tecituras protéticas entre discursos e ausências. **Pitágoras 500**, v. 8, n. 2, p. 3-14, 2018.

VENDRAMIN, C. Diversas danças-diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 1, n. 3, 2013.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. Curso de Dança. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Catálogo de cursos de graduação. Campinas: 2020. Disponível em:  
<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2020/coordenadorias/0019/0019.html#AR601>. Acesso em 18 jul. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, p. 1-29, 2009.

**Recebido em: 19/07/2020**  
**Aprovado em: 31/08/2020**



## A "biografia artística" com jovens deslocados em acampamentos no Iraque: presença como indicador de resiliência

### The "artistic biography" with displaced youth in camps in Iraq: Presence as an indicator of entry into resilience

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020115>

**Albane Buriel**

University of Québec at Chicoutimi, Canada  
[albaneburiel@gmail.com](mailto:albaneburiel@gmail.com) | [ORCID](#) | [Site](#)

**Sylvie Morais**

University of Québec at Chicoutimi, Canada  
[sylvie\\_morais@uqac.ca](mailto:sylvie_morais@uqac.ca) | [Site](#)

**Monique Loquet**

UniR – University Rennes 2, France  
[monique.loquet@univ-rennes2.fr](mailto:monique.loquet@univ-rennes2.fr) | [Site](#)

#### RESUMO

Os atuais conflitos armados no mundo, e em particular aqueles ligados ao Sistema de Estado Islâmico (ISIS) no Iraque, constituem um grande obstáculo para a estabilidade das referências sociais, para uma leitura coletiva de uma cultura comum e para uma sociedade livre dos sintomas da guerra. Intervenções artísticas inclusivas com crianças afetadas por conflitos, são muitas vezes levadas a cabo para aumentar a sua resiliência e empoderamento. O objetivo deste artigo é analisar a resiliência identificada durante a implementação de um dispositivo de atividades de "biografia artística", com técnicos de uma ONG e jovens, em um acampamento no Iraque. O dispositivo construído foi um projeto para "pintar nossas caravanas" como um primeiro projeto com os jovens em um acampamento. Através de nossa experiência como artista, treinador e pesquisador, observamos os traços de "presença" durante as atividades artísticas. Compromisso em um trabalho coletivo, autorreconhecimento pelos treinadores e autorreconhecimento no trabalho artístico final são os três indicadores de presença que observamos. Os processos de resiliência individual e coletiva são complexos e longos e sujeitos a muitos obstáculos. Nosso artigo convida a uma maior investigação para construir evidências e desenvolver uma resposta artística em emergências humanitárias.

**Palavras-chave:** Ajuda Humanitária; Educação em Emergências; Oficinas de Arte; Resiliência; Educação Artística; Biografia artística;

#### ABSTRACT

The current armed conflicts in the world, and in particular those linked to the Islamic State System (ISIS) in Iraq, constitute a major obstacle to stable benchmarks, to a collective reading of a common culture, and to a society free from the symptoms of war. Inclusive artistic interventions are often deployed with children affected by conflict as a source of resilience and empowerment. The objective of this article is to propose entry into resilience



identified during the implementation of a device of an "artistic biography" activities with coaches of an NGO and young people in a camp in Iraq. The device built was a project to "paint our caravans" as a first project with the young people in a camp. Through our experience as an artist, trainer and researcher, we observe the indicators of entry into "presence" during the artistic activities. Involvement in a collective work, self-recognition by the coaches and self-recognition in the final artistic work are the three indicators of presence that we note. Individual and collective resilience processes are complex and long and subject to many obstacles. Our article invites further investigation to build evidence to develop artistic response in humanitarian emergencies.

**Keywords:** Humanitarian Aid; Education in Emergencies; Art Workshops; Resilience; Art Education; Artistic biography;

## 1 INTRODUCTION

The situations of vulnerability of young people and their families in situations of armed conflict and forced displacement are numerous. One in three children and young people aged 5 to 17 years living in countries affected by conflict or disaster (104 million children) are out of school, a figure that represents more than a third of the world's out-of-school population (UNICEF, 2019). In addition, of the 7.1 million school-age refugee children, 3.7 million, more than half of whom are not in school (UNHCR, 2019). Over 75 million children and young people in crisis contexts do not have access to quality education that is inclusive, appropriate and safe (OVERSEAS DEVELOPMENT INSTITUTE, 2016). There are many displaced children out-of-school and more than half of the world's registered refugees of school age are not in school (3,5 million children and young people). The health and humanitarian situations related to COVID-19 have increased the potential fragility and needs of displaced and refugee populations.

We are particularly interested in the situation of displaced youth in Iraq, where we conducted art workshops for an NGO in Kirkuk. Arts workshops based on artistic biography could contribute to the resilience of communities, as part of humanitarian interventions. This article provides a case study of artistic biography workshops from Kirkuk, Iraq, which will be detailed later in the article.

Conflicts in Iraq and Syria, such as those linked to the Islamic State (ISIS) group in Iraq, have strongly destabilized the sociocultural identities of the populations then under tension. Following a ten-year expansion to its apogee in Syria and Iraq



from 2013, the control of cities by the Islamic State Group led to the destruction of many societies. In 2014, ISIS took control of Iraq's second largest city, Mosul. It announces the establishment of a caliphate on Syrian and Iraqi territory. Today, in both Syria and Iraq, ISIS is officially wiped off the map, but it does not mean the end of the ongoing tensions. Thousands of Iraqis and Syrians are still displaced today. More than two years after Iraq's military victory over ISIS in December 2017, more than 1.3 million people remain displaced while 4.7 million have returned home (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATIONS, 2020). A number of them are particularly traumatized by the vulnerability of long years of war and forced displacement.

The camps suggest a space made up of uprooted victims in the urgency of waiting. Daily life in these camps is governed by ambivalence: it is both ordinary and barely visible, but at the same time hardly compatible with the paradox of the exception (AGIER, 2008). The camps are temporary facilities that are not intended to become permanent, but they are consolidated over time and in situations of prolonged conflict (AGIER, 2008; TASSIN, 2018). This must be a solution of urgency; in a reduced time that becomes the norm on the margins. Times are torn between an emergency that remains in the need to get out of a territory "above ground" to recover lost roots or to take root in a social environment that allows these people to rethink their possibilities. Presentism then becomes a reality where the "thought full of exile" gives a presence to the world. This reveals an impossibility to think about the past and the future and to experience the emptiness of the present. The need is to make the present "livable" (HARTOG, 2003; AGIER, 2016).

These above-ground spaces, controlled by the humanitarian system, aim to protect people by providing them with a safe space. The vulnerability and victim posture conveyed by the humanitarian environment are the only elements confirming the present reality (DELPLA, 2004; VOLLAIRE, 2007). The camps become landmarks devoid of the cultural markers of the populations that inhabit them. The aim is to maintain a non-conflictual cohabitation where neutrality is the watchword governing the collective spaces of the camp. The proposed activities are mainly



initiated by NGOs with their own objectives. The loss of landmarks and cultural aporias are multiple and devastating. The camps are reservoirs of multiple acculturations and the creation of new cultural eras where multiplicities develop. Camps become enclosed and confining places but also cosmopolitan crossroads where new or hybrid socio-cultural structures are built in order to survive: between different cultural anchors including local cultures and the cultures of international NGOs, for example (AGIER, 2013).

Faced with these situations of extreme tensions, the young people's hopes living in the camps often oscillate between a bygone past that they are desperate to find and a return hoped for as the only way out (BURIEL, 2017; GÜNEY; ATIK; LUNDMARK, 2018). The multitude of violence linked to wars, their displacement, and the voids they cause, suggest a problem in individual and collective narratives (DENOV et al., 2019; GREEN; DENOV, 2019). The chaos created by successive war-related violence and situations of forced displacement leads to feelings of insecurity and painful unrest that are difficult to contain and externalize. The stories seem to resound with failures and missteps of an otherwise unacceptable nature.

Humanitarian responses have always involved artistic activities. Two trends can be distinguished: the "health approach to art" and the "culture approach to art". The majority trend in these programs is towards arts programs dedicated to mental health and wellness. It focuses on questioning the psyche from an internalist perspective (e.g., psychosocial support programs, art therapy and art therapy programs). A minority approach is culturally oriented (e.g. programs related to local arts learning, peacebuilding through art practices). Our work considers it important to create a "cultural habitus" that is distinct from a "health habitus". Habitus refers to "embodied social knowledge" that settles over time and shapes, like a "second nature", the individual and collective identity of the members of a human group (ELIAS, 1997). This means that meanings are constructed in and for action. Experiences can be subject to processes of internalization and abstraction and lead to the sedimentation of circumstances and narratives in the form of cognitive invariants. The practices of the "artistic cultural habitus" follow the embodied logic of



history sedimented in the everyday activity of the participants in the artistic work (MAUSS; LÉVI-STRAUSS, 2013).

It seems important to act at these two levels in order to cumulate the contributions of these practices at the individual and intimate level as well as at the collective and cultural level. The work of this artistic cultural habitus goes against the juxtaposition of human lives and a certain form of individualism of health-centered approaches. It aims at social bonding, cohesion and the training of educators and young people through education (transmission of culture and values). It aims to contribute to the cultural artistic heritage. The objective of this article is to propose an understanding of the entry into resilience identified during the implementation of artistic biography activities with young people.

## **2 CREATIVITY AND PROBLEM SOLVING THROUGH ARTISTIC BIOGRAPHY AS A CONTRIBUTION TO THE RESILIENCE PROCESS**

Many researchers have explained that resilience has become the conceptual umbrella for multiple factors that modify the impact of adversity (COHOLIC et al., 2012). The psychosocial approach of resilience (lat. *resilientia*, "jumping back"; bouncing back) is defined as "the power or ability to return to the original shape and position after being bent, compressed or stretched; elasticity" (ibid.). Resilience comes under two different conceptions : 1) at an individual level, resilience is related to the ability of individuals to solve problems by overcoming them through the deployment of various coping strategies (ibid.) and 2) at a collective level, resilience, as referring to the ability of community members to adapt positively and work cohesively towards common goals in order to overcome a situation of collective suffering and cope with adversity (BEAUREGARD et al., 2019). This dynamic process varies according to contexts, variables internal to individuals and external changes in the social and political environments, and cultural spaces in which they are located.

A resilience approach focuses on strengthening the protective factors that are expected to contribute to successful adaptation to potential future crises (HEISE,



2014). A "culture of resilience" would involve a system that focuses on the strengths, assets and protective factors of the individuals and groups concerned. This culture would be based on the idea of teaching and learning to "bounce back" in a collective way. Difficult or even impossible to measure, it can be deduced in particular from indicators of the skills deployed by individuals in the face of more or less high risk factors (AKESSON et al., 2014). Young people considered resilient are better able to cope with fears, adapt in order to try to solve problems, show optimism, become positive role models and demonstrate flexibility (HEISE, 2014; KIM, 2015). This conceptualization of resilience underscores the importance of recognizing a dynamic relationship between young people, the resources they may have access to and their culture and/or context (COHOLIC et al., 2012).

We consider collective problem solving and creativity as central concepts to resilience. This includes developing creative thinking and interpersonal problem-solving skills (ibid.). Creativity would help individuals learn from their experiences and better solve problems in the future. Creativity is seen as "a process by which a symbolic domain of culture is changed". Creativity is thus any act, idea or product aimed at modifying an aspect of the culture of individuals or social groups so as to transform it. These processes participate in reshaping existing ones in order to continue a new narrative. This reshaping strongly echoes those of resilience: "reshaping in response to a given condition such as adversity or risk" (COHOLIC et al., 2012). Problem solving is a dynamic process necessary for the development of resilience. It can be transposed to the artistic problem deployed in an artistic creation process. The artistic creation programs, under certain conditions that we will expose, seem to us to be able to participate in the development of creativity and other skills necessary for resilience. Art would thus allow the development of special abilities for cooperation to create resolution of problems related to the narrow lives of the camps and the experiences of war. The problem can only be solved collectively because the success of the group requires the success of each individual. The collective space is then defined by the social use implemented by the artistic devices in the camps.



We are conceptualizing the "artistic biography" as a didactic device. Biography (or the writing of life) through creative art aims to develop resilience and empowerment through the narration of individual and collective life experiences. The artistic biography themes are identity, culture and environment: 1) Identity: The notion of identity refers to the culture that each human being possesses and represents individually (knowledge of the world, of others, his norms, ideas, opinions), but also to his intimacy (appearance and physical character, character, tastes, ideas, name, gender, nationality etc.) 2) Culture: The notion of culture refers to the common culture of a group of people such as the Iraqi culture that understands its history, gastronomy, values, etc. The culture of Iraq is a common one. It can also be associated with a smaller group of people and 3) Environment: The notion of environment is the set of geographical spaces associated with an individual or group of individuals. The different environments are part of the social markers associated with identity and culture. The environments interlock with each other until the slightest specificity. We belong to a neighborhood, a district, a governorate, a region, a country, to a continent and we live on Earth.

These concepts do not aim at autobiography, where the participants would be led to testify of their own existence. The conception of biography does not fall into a psychological category but into a didactic function of self-transformation through the intervention of artistic biography. These themes aim at the redeployment of these young people in an accessible external space. The artistic biography process aims at giving the possibility to overcome artistic problems centered on themes central to the development of these young people.

The aim is to engage in a "joint" biographical narrative and insert it into an original "collective work" with the youth and the educators. It is joint because it is the product of the joint actions of educators and young people (COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER, 2019). The process of solving the artistic problem in artistic biography. The problem refers to anything that confronts the youth with a difficulty of action. In approaching the problem, young people already know some things on which they will deploy the problem-solving process. This set of



elements can be described as "already there". The problem is then considered as a "setting" (set of resources and material and cognitive constraints present in the didactic situation) (COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER, 2019). It involves 5 steps: 1) identifying the problem, 2) stopping at it; it is a suspension or letting something come to you in the face of the problem posed (MORAIS, 2013; BILLETER, 2016), 3) decomposing the different tasks to observe the resilience, 4) developing an investigation by experiencing and experiencing the risks of non-elucidation. Young people adapt their creative response, taking into account the environment and the specific context, until the problem is solved, and then finally, 5) attempt the "reconstitution" process of "problem solving"; it is a matter of "understanding his work and trying to understand in what terms the problem he wanted to respond to arose and the particular circumstances that led him to pose it" (BAXANDALL, 2000, p. 41). It is not a question of reporting the whole experience but of focusing on what is conceptualizable.

The artistic creation process involves making conscious choices to find multiple answers to a given problem through the creative process. It aims to create a space that allows for the creative expression of young people and gives them the opportunity to actively engage in the aesthetic and philosophical process. The "presence" in art workshops seems to us to be an indicator of the entry into resilience. It is a marker that is difficult to define without requiring attention or a statement. The "presence" is a means of observing the onset of resilience and making resilience an action as an observable and describable reality. It is situated in the immediacy of the present moment because it is what we do that matters for the present moment. "Resilience-presence" offers an alternative to the single concept of "resilience". It is a question of not giving the components of presence upstream, even though it is by essence a complex concept that is difficult to "catch". It is a matter of trying to find signs of it by formulating possible indicators of the entry into resilience. Thus, we hope to focus more on the observed facts than on how to name it (CHAUVIER, 2014). Thus, the concept of presence, and even more, the concept of resilience-presence, is deliberately not defined upstream in this article.



### **3 CASE STUDY METHODOLOGY**

Our case took place in two camps for internally displaced persons (IDPs) in Kirkuk, Iraq, north of Baghdad, in November and December 2017. The geopolitical situation of Iraq and Kirkuk in the face of various incursions, including that of ISIS, strongly destabilized the region from 2014 to 2018. Kirkuk was then characterized by the presence of numerous state and non-state security forces and militias, including ISIS. The context of Kirkuk in this case study, as a disputed territory between KRI and the Government of Iraq, contributed significantly to a climate of significant tension for the displaced population. In 2014, the Kurds took full control of Kirkuk City and the eastern part of the governorate in wake of the ISIS invasion until its resumption by the Iraqi Security Forces (ISF) in October 2017. At the same time, Iraqi forces retook Hawija, previously one of the oldest strongholds of the Islamic State and retook remaining areas of Kirkuk governorate in 2017 from the Islamic State (ISIS).

A previous study (BURIEL, 2017), conducted in another camp for IDPs in Iraq in the same year, among displaced youth in camps, shows that young people and their families have great difficulty projecting themselves and their hopes for the future. Even more so, their only hope was to return to their former lives. Several studies (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATIONS, 2020) have shown the extent to which there is a strong sense of insecurity and control in the daily lives of IDPs in Kirkuk. Concerning young people, many of them do not attend school. For security reasons, the camps are areas where freedom of movement is limited. Individuals must obtain permission from the authorities to leave the camp, and these restrictions are even greater among young people.

The case study presented is intended to illustrate the considerations presented in the introduction. The art project in which this case study is included was dedicated to young IDPs living in two camps in Kirkuk. It was implemented by the NGO Terre des Hommes Switzerland. The art project is part of a larger project dedicated to young people. This whole project will not be developed and discussed in



this text. The purpose of the case study is not evaluative and does not aim to report on the humanitarian conditions and impact of the political situations in which the activities took place. This article is not intended to report on practices and does not provide a detailed description of the device that has been experienced. Our case study proposes sedimented indicators of entry into resilience through "presence" identified during the implementation of artistic biography activities with young people.

### **ART WORKSHOPS SETTING**

In order to carry out this project dedicated to the arts, artistic coaches have been selected in the camps on the basis of their mastery of an artistic discipline (drawing, sculpture, painting, singing, music and theatre). These coaches are displaced in the camps where they are working with the youth.

They were trained by the practitioner-researcher during a 17-day training course spread over 4 sessions for 1 month. The aim was to train in participatory methods centered on artistic biography with young people from the camps. In particular, the aim was to ensure that the coaches were able to implement resilient and biographical activities through their respective disciplines. The art coaches created their sequences of activities and supervised the art workshops within the camp. The art project was based on creative processes guided by the art coaches.

The activities described below correspond to the first activities carried out by the art coaches with the young people, during the implementation of the artistic project planned to run for one year. They respond to the fact that the aim of the youth project was to develop their resilience through their social competences and to provide them with a space for the youth where they can meet and interact (caravans) inside the camp. The young people live with the rest of their families in the tents. They are often the only daily landmark, and this can be oppressive. An alternative, dedicated space where they can meet each other was therefore a first step out of a monotonous daily routine.

These caravans are themselves the places to host the proposed activities that wish to foster the resilience of these young people. It was essential to ensure that it



was the coaches and the young people who personalized and appropriated the "refuge" place for the project activities. The idea was to transpose the lack of roots and expression of these young people through the game of problem solving applied to their future space where the activities were going to take place for more than a year. These first workshops followed the training days. The practitioner-researcher acted as a guide in the preparation and follow-up of the project and as an observer during the workshops. The collection and processing of data was carried out through participant observations, non-participant observations and debriefings with coaches.

### **WORKSHOP DEVICE "PAINTING OUR CARAVANS"**

The artistic problem posed was: how to transform an ordinary place (the caravan), a place "inhabited" and "habitable" by young people? It was a question of proceeding in stages so as to make young people aware of their relationship to their own identity, to their common culture and to the spaces to which they belong. It was also necessary not to untie this project to the trying realities of the camp.

The aim was to get them to find creative ways to live in the caravans dedicated to them through the exhibition of their collective biography. The idea was to let them build the space they temporarily "inhabit" during the NGO activities, by painting on it.

The device deployed in this article took place over 7 workshops and mobilized 4 facilitators and about 50 young people in a free and voluntary way, during a period of about 3 weeks. The participants are young people (girls and boys between 15 and 25 years old) who have been selected by the coaches on the basis of volunteering and interest in the activities. We report on the project conducted by male animators with young men.

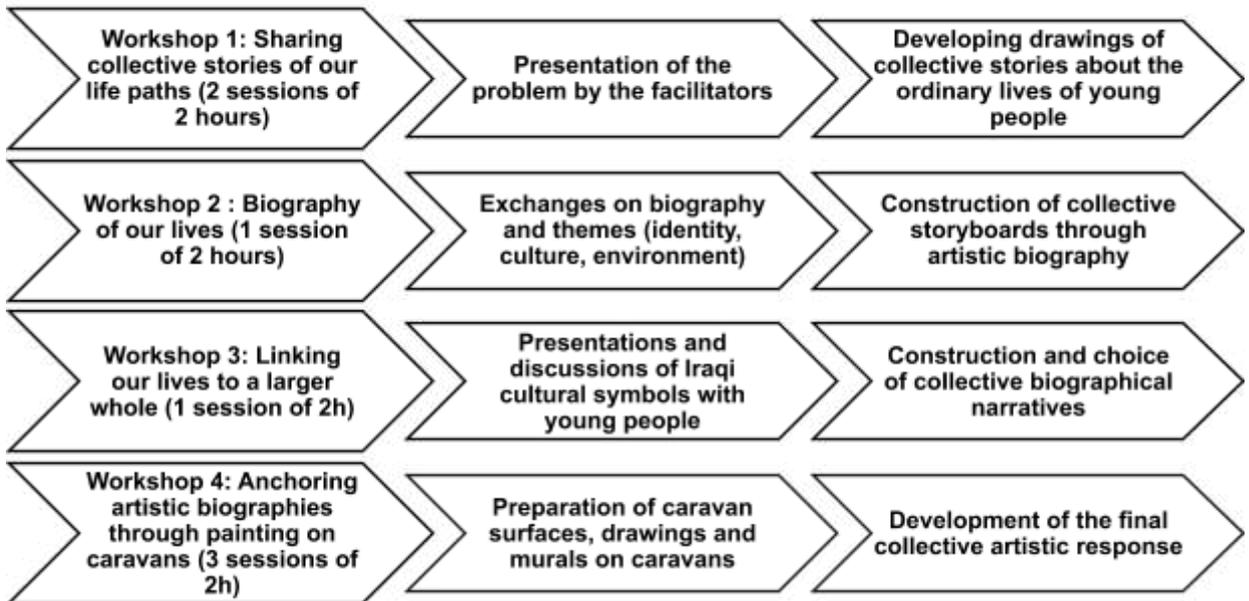


Table 1. Different phases of the "Painting our caravans" device

A similar and less documented project was carried out with girls. This series of activities was prepared and conducted by the coaches. The practitioner-researcher observed the activities and supervised the device process. We report on the different phases of the process at work in these workshops. We will not go into detail about the full content of the workshops. It should be noted that the workshops are introduced by icebreakers activities and feedback at the end.

## 4 RESULTS

It is not intended to be exhaustive on what resilience is, but rather to propose indicators of entry into it. We consider resilience not as "given", but as it requires a "presence". This "presence" is complex and multifaceted. We recognized the presence according to three themes that emerged from our observations: 1) self-involvement in the collective work, 2) recognition by the coaches, and 3) self-recognition in the final work.

## RESILIENCE THROUGH THE SELF-INVOLVEMENT IN THE COLLECTIVE WORK

The problem was exposed to young people from the very first meetings. The scheme was launched on the basis of the young people's ideas. The coaches introduced workshops in a participative way by developing the understanding of these young people about their own existence. Through a reflective sharing on artistic biography and by confronting the group of young people with their own lives and considerations (identity, culture and environment). Some of the considerations had not been thought of by the young people. Opening up such philosophical perspectives unlocked some of the stories. Such a process had never been proposed to them before. The young people discussed what they were learning and were helped to develop their self-awareness.

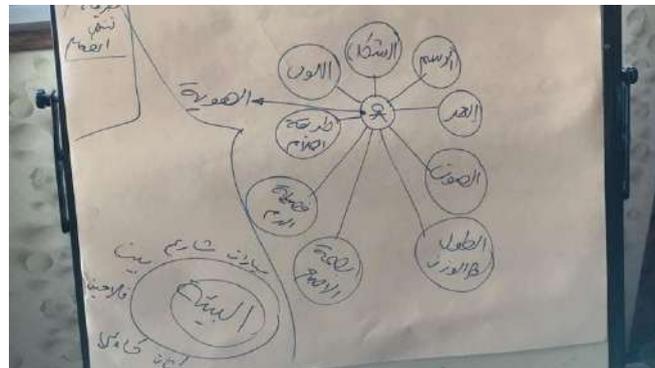


Image 1. Putting into perspective the presence of young people in a biographical way during a brainstorming

Picture (1) shows a flipchart where one of the coaches conducted an awareness workshop on "biography". On the first (central) figure: the central bubble represents the concept of identity to which the coaches have added elements that they believe are related to the concept of identity: the way of speaking, blood group, height and weight, imprint, age, voice, body shape, skin colour. In the second diagram on the bottom left, the central bubble corresponds to the young people (individually) and the bubbles around it correspond to the strata of the spatial environments of the young people.



This stage of the artistic biography aimed at externalizing and then transposing it from something of the self (self-analysis) directly into problem-solving through verbal exchanges. The power of discussion aimed at detachment from the self in order to transpose it to the collective work in a way that is attentive to it. A condition for engagement in a collective work would be to have the ability and confidence to "go for it". It is a matter of accepting the challenge of finding what is worthwhile. We believe that young people can develop a sense of mastery and control over their environment by identifying and naming the elements referring to their own life. This encourages their involvement in the collective work. Identifying and experiencing interdependencies can help rebuild a sense of solidarity and community, while promoting pro-social behaviors such as cooperation, communication and skills in non-violent conflict resolution. In this way, young people were encouraged to find solutions to common situations that occurred in their daily lives by using problem-solving tools. This was done using basic materials (sheets of paper, pencils, markers, colored pencils) to lay out the cultural biographical elements.

The image (2) is composed of 4 drawings made by a young man. The first drawing (top left) represents what he considers to be his identity. He has drawn himself working, with a pickaxe in his hand and next to a hen. His second drawing (top right) represents young cereal shoots that are grown in his home province. His third drawing (bottom left) shows a house. These two drawings represent the characteristic and, in his opinion, important elements of his spatial environment. The fourth drawing (bottom right) shows a particularly detailed tractor. This last drawing represents the element that most closely characterizes his crop.

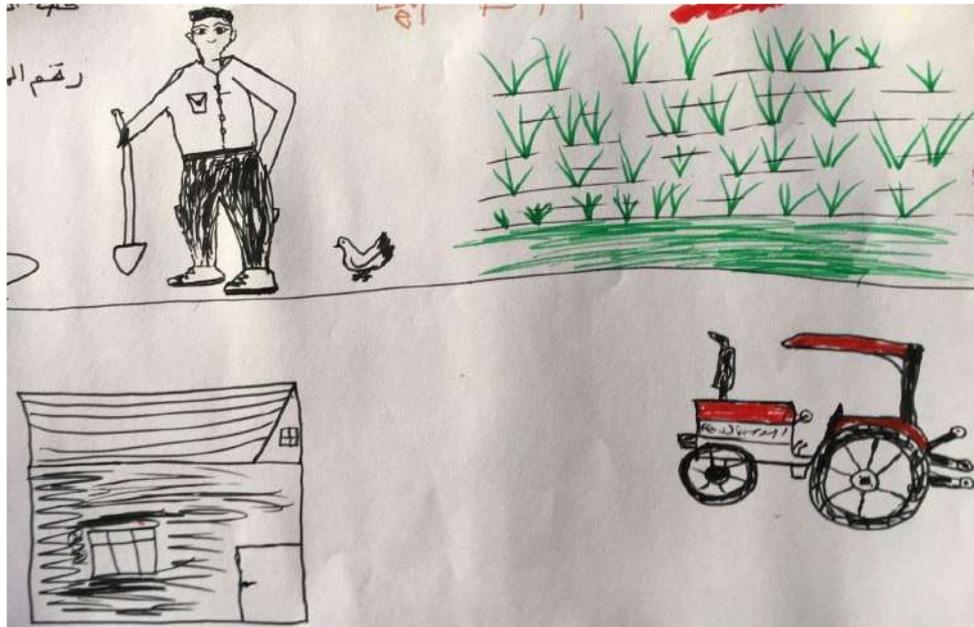


Image 2. Drawings by a young person representing biographical elements (identity, culture and environment)

The projection of a medium through visual art is crucial for learners who may lack words to describe their feelings and emotions). Young victims of conflict develop the representation of their misfortune and reshape their feelings. That is why it is also important to work on cultural narratives, so that the traumatized can be reintegrated into their cultural context (CYRULNIK, 2015). These drawings show how he was confronted with an artistic problem, how he was able to order his thoughts in such a way as to transpose the concepts of artistic biography to his own existence. This composition is resilient because the young person engages in the artistic work and represents him/herself as resilient in artistic expression.



Image 3. Collective drawing illustrating the environment of the youth of this group with their land



In this drawing (picture 3) the group of three young people drew a pomegranate tree with pomegranates. It is accompanied by the words "The pomegranate tree of Iraq and Basrah", probably their hometown. Then below the flag with red and black stripes, a map of Iraq is shown. Inside, it reads: "The flag of friendship and the tree of friendship". This commitment is symbolized by the elements relating to identity: the grenade is an important symbol in Iraq, which is an important producer of it. Moreover, Islamic culture considers it as "the fruit of paradise" which young people here associate with friendship (understood as brotherhood). Moreover, the association of the republican symbol (through the flag) is associated with the territorial symbol (the map of Iraq). A presence of self and of the group through the commitment of "their friendship" through these symbols is a first step towards the biographical project. This first step was necessary for the subsequent collective narrative. They were then asked to create a scenario of a story representative of the common culture that could be represented on the caravans.

We could go into more detail in a future analysis through three key factors that impact on and shape individuals' lifelong capacity to fruitfully engage with others: the sense of basic self-confidence (which is related to how we were, and are presently, situated within loving relationships), self-respect and self-esteem (HONNETH, 1996).

## **RESILIENCE THROUGH THE RECOGNITION OF PRESENCE BY COACHES**

The coaches guided and facilitated the collective narrative rather than impelling new choices in its content (integration of elements in the artistic biography - identity, culture, environment). It was a question of orchestrating the stories (finding rhythms, developing catchy beats, developing an overall coherence) but not of changing the meaning. All of the productions were the subject of exchanges of presentation to the other groups, debriefing and exchanges in order to raise questions about what to do next.

There was a great temptation to "overprotect" young people and to push them to find captivating stories when some were about ordinary segments of life. Certain



expectations and requirements had to be reviewed in order to meet the primary goal, which was the representation of the group in the final artistic work. Scenes of violence related to the war and shocking images experienced under ISIS were drawn at the beginning of the workshops. This corresponded to the biography instructions. However, it was chosen to reframe the young people on a different path rather than working directly on these scenes.



*Image 4.* Extract from a storyboard and projection of the groups in stories (flashback)

The image (4) represents a draft storyboard made by a coach to help understand the process of storytelling for young people. In the top right corner, the two triangles represent a "flashback" (or flashback in literary jargon). The two boxes in front of them represent a sketch with a singer and a dancer in the Iraqi countryside.



*Image 5.* Extract from a storyboard and projection of groups into stories (trigger moment)



The image (5) represents a draft storyboard made by a coach to help understand the "trigger" in the collective story. In the top right corner, the circled star and arrow represent this trigger that follows a scene visibly taking place in the desert. There are dunes and a dromedary.

The interactional process evolved the epistemic quality of presence into the mimicry of an artist (successively the writer and the painter). Narratives and overall coherences became increasingly fluid and integrated. We have seen that this process of guidance starting from the ideas of the young people and giving rhythm to their narration participated in the process of presence through its recognition. The "recognition" designates an ideal reciprocal relation between subjects in which each sees the other as its equal, one becomes an individual only in virtue of recognizing, and being recognized by another subject" (FRASER; HONNETH, 2003). This theory of recognition "argues that identity is irrevocably dependent on social relationships that recognize and validate personal experience; and that respect and understanding should be at the forefront of our relationships with others" (HOUSTON; DOLAN, 2008). This process of interpersonal recognition builds resilience. Furthermore, solidarity flows from the reciprocity of recognition within social networks (YAR, 2003).

## RESILIENCE THROUGH THE SELF-RECOGNITION IN THE COLLECTIVE WORK



*Image 6.* Young person making the first base (drawing) on the caravan



The image (6) shows a young person drawing on the wall of a caravan. Equipped with a pencil, he draws a palm tree (a biographical element of the environment). This is a first base that will be completed by painting. The palm tree is an important part of the Iraqi landscape. It was therefore drawn by several groups of young people. It was then integrated into the narratives and then used in the drawings on the caravans.



*Image 7. First phase of painting collectively on a caravan (environments)*

The image (7) represents a fresco composed of several paintings on a facade of the caravan. The different scenes correspond to several landscapes imagined by the young people. They are natural landscapes found in the countryside. The elements are green: grass, trees, flowers and other vegetation. A clear blue river appears central in a quiet landscape. In the second one, we also see large red and pink flowers and birds flying around the flowers. These drawings contrast with the beige, stony and dusty spaces and the bright colours. They also contrast with the destroyed houses they left in the hands of the jihadists. These drawings are resilient because they renew with a lost or hoped-for campaign. They do not show a melancholy with indicators of times gone by or even a break with an imaginary ideal.



These landscapes are made "theirs" because they have been chosen and worked on because they represent them and tell the story of their common and legitimated culture. They have a meaning that contributes to their well-being. Indeed, it is these landscapes that shelter them outside in these caravans dedicated to them and which have the vocation to be "hospitable".

Image (6) and Image (7) illustrate the last two stages of the system put in place by young people and coaches. After the collective biographies have been drawn up. Choices were made to represent them on the 2 caravans. The choices were made in several phases: adding elements of the (spatial) environments, then adding cultural elements and finally symbols and figurations of identities. Instead of painting a single storyboard representing the whole group, several independent scenes were created. The major challenges were those related to the identity markers, which were hardly included in the final fresco. In addition, the elements of the mural mostly reflect the lost lands and the life before they hoped to regain. They could have been more fanciful or extravagant. These choices reflect the priorities of these young people and of this place in the making, that of finding roots.

As the objectives and skills to be developed were collective, the young people committed themselves to a common goal where cooperation was necessary. Achieving this (in all cases) brought self-confidence and self-esteem. The young people seemed to be uninhibited and confident in what they were producing. Asking questions and raising awareness of biographical relationships in a collective way fostered a deeper understanding of the social and cultural phenomena of their community. On the other hand, "dropping" oneself in the work could have included more expression of the human feelings and emotions that presided over its creation and govern the lives of these young people. Since our observations were made over a short period of time, it is not possible to perceive what a continuous presence could be over the long term. We cannot say whether this involvement in the work has an influence on youth participation in the long term.

Presence through self-recognition in the collective work developed is essential because it underlines the importance of solving the artistic problem in that it echoes



one's own existence. Thus, self-recognition through presence indicator is only possible on the condition that the young person has faced these artistic problems and has consciously contributed to the resolution of the problem through the collective work. Achieving resilience means recognizing one's own ability to bounce back and overcome feelings of revenge (central theme during war times). To go further, we consider joint actions of educators and young people produced in common in order to solve these problems collectively.

## **5 LIMITATION AND DISCUSSION**

As mentioned above, these activities were carried out as part of the implementation of a more global project. The advanced results cannot be extrapolated to the whole project or even to the whole of this type of practice. As such, we cannot formulate global results, or even impacts of what might be forms of resilience observed in the long term. We are aware of the methodological shortcomings, in particular the lack of description of interactions and their effects on the action of young people. A future approach will be to collect the discourse of the different actors and analyse it in relation to the interactions. Furthermore, individual follow-ups may be necessary if we wish to measure how individual trajectories contribute to producing collective resilience. It should be noted that the security contexts and the rules specific to authorities and NGOs in camps for displaced persons in the context of armed conflict imply particularly significant constraints on program content. This can result in little flexibility for the conduct of artistic expression activities. Furthermore, failures in engagement in the work and recognition processes in the didactic relationship or self-recognition should not be associated with "health habitus" or more specifically with the reductionism of "psychologization" (FRASER; HONNETH, 2003). It is a matter of understanding and identifying the processes of "resilience-presence" through the cultural habitus. This anchoring will allow us to rely on social, cultural, political and economic interactions and thus avoid the risks associated with relying on individual psychological failures. The point is to avoid linking impossibilities (or lack of knowledge) to "internal distortions in the structure of



the oppressed person's self-awareness, as there is only one step to blaming the victim" (ibid.).

At the same time, these nuances also imply that we must avoid any form of determinism that would associate severe forms of suffering with permanent injury and would necessarily be less resilient than others (GARRETT, 2010; DENOVA; SHEVELL, 2019). On the other hand, it would not be fair to say that the achievement of collective resilience has the absolute potential to improve social situations in conflict zones. Resilient communities can be drawn into conflictual relationships and chaotic management of social dynamics at work. GARRETT (2010) reminds us that resilient people can be predatory, racist and still misogynistic. People who are less resilient can live and act in ways that give esteem and recognition to others. The concept of mediation and, in particular, the didactics of joint action is essential to explain the transformations and inter-reciprocal influences at work (ibid.).

In view of the experience of the implementation of this mechanism, the difficulties encountered and the points of interest of the whole team, it seems to us that priority should be given to certain themes. For future studies, the four focal points to be questioned in order to model the applications of "presence" in our contexts of forced displacement: 1) Inhabiting the camp; both presence and physical anchoring enable us to inhabit the space is particularly symbolic and at the same time the central problem. In contexts of exile and uprootedness, presence in space is much more important than in so-called ordinary contexts; 2) "Being" in the present; waiting in the emergency leads to long periods of nothingness where little happens. Above ground in impersonal camps leads to dismal and mechanical routines. Thoughts oscillate between the bygone past and the impregnable future. A grasp of the present and an awareness of one's place in the world at the present moment is little achieved in empty and cumbersome presents; 3) Releasing emotions; the environment and secure relationships are conditions for developing emotional presence (RIENTIES; RIVERS, 2014). Emotional presence can sometimes be seen as a condition for building resilience and compassionate interactions. Young people face many blockages because they hold on to certain emotions that are difficult to



expose in these unstable times, and 4) Belonging to a larger whole; this is about inserting oneself into a larger whole and feeling that one belongs by creating something meaningful together. (BEAUREGARD et al., 2019). It is the result of the attention paid to oneself and others and then of the integration of oneself through artistic experience. Developing a link with the outside of the camp (as a whole) by building on cultural bridges can also contribute to an alternative vision of what it means to be a young person in these contexts of war and multiple violence. In that way, the exhibition of productions could be an important asset to share and communicate but also to enhance the creative process. It is only after all these conditions have been met that "artistic projects have an impact on the child, the teacher, the learning environment and the whole community, but this is true only of quality projects" (ibid).

We believe that emergency humanitarian programs should include more structured activities that incorporate a cultural dimension of resilience. The use of the arts would then be framed by "artistic problem-solving" processes. This could lead to the establishment of specific indicators based on artistic experiences. In a holistic way, evaluation and impact measures would bridge the gap between humanitarian standards and indicators and those used in arts education. The integration of an artistic response into humanitarian emergency programs would also be based on prevention, planning and mitigation measures through the arts. This type of artistic biography facility should be included in prevention programs in young people resilience that place importance on the assessment of strengths and the promotion of competence.

Much of this evidence thus seems to support the idea that social workers and educators "need to become familiar with the ethics and politics [of resilience and] recognition: if this new engagement occurs, it is implicit that practices may be improved in unintended and massive ways" (GARRETT, 2010, p.10). This ethic would thus serve a "culture of resilience". We note that by providing open and adaptable thematic work frames as proposed in the artistic biography, we potentially promote the empowerment of humanitarian workers. It is thus a question of adjusting



a tool that frames but does not limit. Few pedagogical or didactic tools seem to be available to practitioners and often suggest a 'tinkering' of practices in these contexts. Beyond the need for training, it seems to us necessary to accompany humanitarian personnel and in particular educators in their own personal and professional development. Often at the centre of the processes of resilience and the main interlocutors of young people's ills and questions, their capacity to respond and guide is influenced by their own resilience. It seems essential to include a specific response to the collectives of these humanitarian workers.

## **6. CONCLUSION**

We conclude our article in two points: recalling the importance of taking into account the volatile situation and the avenues for the development of research in this specific field. This study argues that artistic biography devices is a meaning-making process that can help young people equip themselves to deal with a problematic event and begin to make sense of their world. On the other hand, we do not wish to undermine the security and geopolitical conditions that have direct and immediate influences on young people's resilience. Even though The Islamic State of Iraq and Syria (ISIS) has not controlled any geographical area in Iraq for more than two years, including Kirkuk and Ninewa Governorates, there are still sleeper cells, particularly in Kirkuk and Mosul and in the surrounding villages. Many IDPs have been asked to leave the camps at times under duress by the authorities. The two main camps in Kirkuk have been closed and the last camp is reported to be home to around 1,500 families. Most of the families have returned to their homes and have been resettled. Some families have been relocated or moved from one camp to another, sometimes to other parts of the province.

Concerning the development of research fields, we could develop and accumulate examples of the type developed in this article. In this way, we could feed concepts and theorization in order to contribute to the development of didactic tools and training for non-formal education through artistic training in these contexts. It would also involve participating in professionalizing an emerging field of practices.



BEAUREGARD (2014, p. 276) states that to facilitate the use of a preventive measure and that to achieve this, “awareness must be raised among decision makers and mobilization of those concerned by this change, namely teachers and school professionals”. Thus, we invite researchers to produce participatory action research with humanitarian workers in order to lead to the recognition of this field of practice. Through an analogy of examples and close cooperation with humanitarian NGOs on operations, we will be able to produce more consistent results, deploy rigorous methodologies and analyze possible improvements. In the didactic work, we could propose the implementation and analysis of the artistic biography device. This would particularly involve developing tools for analyzing the quality of (epistemic) knowledge and the quality of the system created. Our current thesis work will deploy a participatory action research in didactics in order to document the whole process of artistic biography in a more detailed way. In particular, it will put forward the different reframing necessary for the production of a device adapted and targeted to the problem-solving process.

## REFERENCES

AGIER, M. **Gérer les indésirables**: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire. Paris: Flammarion, 2008.

AGIER, M. Espaces et temps du gouvernement humanitaire. **Pouvoirs**, v. n° 144, n. 1, p. 113–123, 27 mar. 2013. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2013-1-page-113.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

AGIER, M. Urgence et attente. Enquête sur le temps dans les camps contemporains. **Écrire l'histoire. Histoire, Littérature, Esthétique**, n. 16, p. 175–183, 15 set. 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/elh/1086>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

AKESSON, B. et al. **“Stepping Back” as Researchers**: Addressing Ethics in Arts-Based Approaches to Working with War-Affected Children in School and Community Settings. Rochester, NY: Social Science Research Network, 1 abr. 2014. Disponível em: <<https://papers.ssrn.com/abstract=2476379>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BAXANDALL, M. **Formes de l'intention**. Nîmes: Editions Jacqueline Chambon, 2000.

BEAUREGARD, C. Effects of Classroom-Based Creative Expression Programmes on Children's Well-Being. **The Arts in Psychotherapy**, v. 41, n. 3, p. 269–277, jul. 2014. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455614000483>>. Acesso



em: 9 out. 2018.

BEAUREGARD, C. et al. Building Communities in Tense Times: Fostering Connectedness Between Cultures and Generations through Community Arts. **American Journal of Community Psychology**, v. n/a, n. n/a, 2019. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ajcp.12411>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BILLETER, J. F. **Esquisses**. Paris: Éditions Allia, 2016.

BURIEL, A. **Artistic experiences and hope: identity issues of displaced children in Ashti Camp (Iraqi Kurdistan)**. 2017. Institut des Relations Internationales et Stratégiques, Paris ; Institut Bioforce, 2017. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01621986>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CHAUVIER, E. **Les Mots sans les choses**. [s.l.] Allia, 2014.

COHOLIC, D. et al. Promoting Resilience within Child Protection: The Suitability of Arts-Based and Experiential Group Programs for Children in Care. **Social Work with Groups**, v. 35, n. 4, p. 345–361, 1 out. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01609513.2011.624974>>. Acesso em: 9 maio. 2020.

COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER. **Didactique pour enseigner**. 2019

CYRULNIK, B. **Conférence “La résilience dans les situations extrêmes”**. Université de Nantes, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AM4JSsNIJ3E>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DELPLA, I. Humanitaire et biopolitique. **Pouvoir et vie**, Actes de l'Université Européenne d'Été de Nice Juillet 2003. p. 75–90, 2004. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11919336/Humanitaire\\_et\\_biopolitique](https://www.academia.edu/11919336/Humanitaire_et_biopolitique)>. Acesso em: 9 dez. 2018.

DENOV, M. et al. Intergenerational resilience in families affected by war, displacement, and migration: “It runs in the family”. **Journal of Family Social Work**, v. 22, n. 1, p. 17–45, 1 jan. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1546810>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DENOV, M.; SHEVELL, M. C. Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches. **Journal of Family Social Work**, v. 22, n. 1, p. 1–16, 1 jan. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1546809>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

EDUCATION CANNOT WAIT. **Foundations' engagement in Education in emergencies and protracted crises**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://www.educationcannotwait.org/downloads/reports-and-publications/>>.

ELIAS, N. **La Société des individus**. Paris: Pocket, 1997.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution Or Recognition?: A Political-philosophical**



Exchange. [s.l.] Verso, 2003.

GARRETT, P. M. Recognizing the Limitations of the Political Theory of Recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and Social Work. **The British Journal of Social Work**, v. 40, n. 5, p. 1517–1533, 1 jul. 2010. Disponível em: <<http://academic.oup.com/bjsw/article/40/5/1517/1719284>>. Acesso em: 7 jun. 2020.

GREEN, A.; DENOV, M. Mask-Making and Drawing as Method: Arts-Based Approaches to Data Collection with War-Affected Children. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, p. 160940691983247, jan. 2019. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406919832479>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GÜNEY, S. S.; ATIK, L. A.; LUNDMARK, D. S. Holding hope: Rehabilitation of Syrian refugee children through art, music and dance movement therapy. In: **Working across modalities in the arts therapies: Creative collaborations**. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. p. 95–108.

HARTOG, F. **Régimes d'historicité** : présentisme et expériences du temps. Paris: LESEUIL, 2003.

HEISE, D. Stealing and Resilience in Art Education. **Art Education**, v. 67, n. 3, p. 26–30, maio 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00043125.2014.11519270>>. Acesso em: 9 maio. 2020.

HONNETH, A. **The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts**. [s.l.] MIT Press, 1996.

HOUSTON, S.; DOLAN, P. Conceptualising Child and Family Support: The Contribution of Honneth's Critical Theory of Recognition. **Children & Society**, v. 22, n. 6, p. 458–469, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1099-0860.2007.00126.x>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATIONS. **Displacement tracking matrix - Iraq master list (march - april 2020)**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <[http://iraqdtm.iom.int/images/MasterList/20205201237108\\_DTM\\_115\\_Report\\_March\\_April\\_2020.pdf](http://iraqdtm.iom.int/images/MasterList/20205201237108_DTM_115_Report_March_April_2020.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2020.

KIM, H. Community and Art: Creative Education Fostering Resilience through Art. **Asia Pacific Education Review**, v. 16, n. 2, p. 193–201, 1 jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12564-015-9371-z>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

MAUSS, M.; LÉVI-STRAUSS, C. (ed.). **Sociologie et anthropologie**. 13. édition ed. Paris: PUF (Presses Universitaires de France), 2013.

MORAIS, S. Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. **Recherches qualitatives**, n. 1, p. 497–511, 2013. Disponível em: <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf)>.



OVERSEAS DEVELOPMENT INSTITUTE. **Education Cannot Wait Proposing a fund for education in emergencies**. [s.l.: s.n.]. Disponível em:

<<https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

RIENTIES, B.; RIVERS, B. A. Measuring and Understanding Learner Emotions: Evidence and Prospects. p. 30, 2014.

TASSIN, É. La condition migrante. **Tumultes**, v. n° 51, n. 2, p. 193–221, 11 dez. 2018.

Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-tumultes-2018-2-page-193.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

UNHCR. **Stepping up: Refugee education in crisis**. Geneva, Switzerland: UNHCR, 2019.

Disponível em:

<<https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

UNICEF. **Humanitarian action for children 2019**. New York, NY, USA: UNICEF, 2019.

Disponível em:

<<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/Humanitarian-action-for-children-2019-fr.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

UNICEF; FRENCH MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS. “Protecting Children from War”

Conference. In: Paris. **Anais...** Paris: 21 fev. 2017. Disponível em:

<<https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/human-rights/children-s-rights/protecting-children-from-war-conference-21-february-2017/>>.

VOLLAIRE, C. **Humanitaire, le cœur de la guerre**. Paris: Insulaire, 2007.

YAR, M. Panoptic Power and the Pathologisation of Vision: Critical Reflections on the

Foucauldian Thesis. **Surveillance & Society**, v. 1, n. 3, p. 254–271, 2003. Disponível

em: <<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/3340>>.

Acesso em: 9 jun. 2020.

**Recebido em: 09/06/2020**

**Aprovado em: 11/08/2020**



## Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais

### A look at the impact of theater experience in the exercise of alterity and in the child socialization process in educational contexts

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020143>

**Celida Salume Mendonça**

Universidade Federal da Bahia - UFBA  
[celidasm@gmail.com](mailto:celidasm@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Isabel Bezelga**

Universidade de Évora - UEVORA  
[isabelmbezelga@gmail.com](mailto:isabelmbezelga@gmail.com) | [ORCID](#) | [Ciência Vitae ID](#)

#### RESUMO

As reflexões que aqui seguem dialogam com a investigação de pós-doutoramento realizada no Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora (CHAIA), que buscou aprofundar a ideia de que o uso intencional de diferentes materialidades nos percursos de criação teatral mobiliza os envolvidos, ajudando-os a reagir às experiências instauradas e facilitando a interação entre os participantes. O artigo divide-se em duas partes centrais: a primeira contém a explanação de um recorte da experiência de ensino vivenciada com os alunos do curso Licenciatura Educação Básica da Universidade de Évora, na disciplina Oficina de Integração das Expressões; e a segunda é dedicada a questões suscitadas pelo fazer teatral desenvolvido com crianças no contexto de educação básica 1º ciclo na Escola da Cruz da Picada. As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo nos dois contextos, abrem perspectivas aos participantes *pensando e fazendo*, para serem inventivos e sensíveis. Como o processo de aprendizagem passa pelo seu corpo e o corpo do outro, permite vivenciar novas formas de comunidade, concebendo de modo mais amplo a alteridade. Os resultados obtidos voltam-se para o aperfeiçoamento da formação de docentes e pesquisadores da pedagogia do teatro no contexto brasileiro e português construindo novas colaborações.

**Palavras-chave:** Experiência teatral; Corpo; Materialidades; Alteridade; Contexto educacional.;

#### ABSTRACT

The reflections that follow here dialogue with the post-doctoral research carried out at the Center for the History of Art and Artistic Research (CHAIA), which sought to deepen the idea that the intentional use of different materialities in the paths of theatrical creation mobilizes those involved helping to react to the established experiences, facilitating the interaction between the participants. The article is divided into two central parts: the first contains a presentation of an excerpt of the teaching experience lived with the students of the Basic Education Degree course at the University of Évora, in the discipline Workshop on



Integration of Expressions; and the second is dedicated to issues raised by the theatrical work developed with children, in the context of basic education 1st cycle at Escola da Cruz da Picada. The multiple possibilities offered by the materialities at play in the two contexts, open perspectives to participants *thinking and doing*, to be more inventive and sensitive. As the learning process passes through your body and the other's body, it allows you to experience new forms of community, conceiving alterity in a broader way. The results obtained are aimed at improving the training of teachers and researchers in theater pedagogy in the Brazilian and Portuguese context, building new collaborations.

**Keywords:** Theatrical experience; Body; Materialities; Alterity; Educational context;

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma.

Jorge Larrosa

## 1. “PRA COMEÇO DE CONVERSA”

Neste artigo problematizamos ações, experiências e iniciativas que dialogam com a investigação de pós-doutoramento realizada no Centro de História da Arte e Investigação Artística (CHAIA) a partir do projeto *Materialidade afetiva em jogo: processos de experimentação, aprendizagem e criação teatral na escola*. A pesquisa vem aprofundando a ideia de que o uso intencional de diferentes materialidades nas aulas de Expressão Dramática e nos percursos de criação teatral mobiliza os envolvidos ajudando-os a reagir às experiências instauradas, favorecendo o processo de socialização e, assim, minimizando as situações de exclusão vivenciadas por muitas crianças, no contexto educacional.

As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo abrem perspectivas para o pensar, o imaginar e o fazer, tornando os alunos/participantes mais inventivos e sensíveis. Além disso, viabilizam um processo de aprendizagem que passe necessariamente pelo nosso corpo e o do outro, permitindo experienciar novas formas de comunidade e concebendo de modo mais amplo a noção de alteridade e o processo de socialização. A constituição do comum nas aulas de

Expressão Dramática (Portugal) e de Arte/Teatro (Brasil) pode gerar novos modos de existência, de criar juntos e de transformação.

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. Em seu texto *Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica*, a coautora Celida Salume defende que o princípio da multiplicidade está na infinidade de combinações possíveis quando colocamos esses elementos em contato com a heterogeneidade dos estudantes e suas subjetividades. O corpo, como principal materialidade do fazer teatral converte-se na própria fonte de invenção criativa. Instaurar um jogo ou improvisação partindo de um elemento concreto motiva e inspira o grupo envolvido na experiência, contribuindo para a entrada destes em uma nova atmosfera. Como Cecília Salles bem referiu: “qualquer coisa pode ser esse corpo que excita a imaginação” (1998, p.57).

A metodologia centra-se num plano de ação-investigação empírico voltado para um conjunto de procedimentos, análise de experiências e iniciativas das duas pesquisadoras, bem como produções anteriores que friccionam com as atuais inquietações. Como investigadora, a coautora Celida Salume realizou recolha de dados e posterior análise através dos registros escritos e imagéticos apresentados pelos alunos do processo das aulas. Estes foram complementados com reflexões acerca do seu contato direto com o ambiente de recolha dos dados e diálogo constante com a supervisora do projeto Isabel Bezelga, também coautora do artigo.

As ações desenvolvidas contaram com a participação da professora Celida Salume como docente convidada em dois diferentes contextos. O primeiro se refere a sua colaboração na *Oficina de Integração das Expressões* do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora em 2019, direcionada para futuros professores e professoras. O segundo, diz respeito à sua participação, no mesmo ano, como professora de Expressão Dramática juntamente com o professor e artista Diogo Duro na Escola Básica da Cruz da Picada através do Projeto MUS-E



promovido pela Associação Menuhin Portugal, na qual a Prof<sup>a</sup> Isabel Bezelga integra a direção. O projeto MUS-E (desde 2000), Musas Europa – Artistas na Escola, foi criado por Yehudi Menuhin, violinista e compositor, militante dos direitos humanos, grande defensor da tolerância e da cooperação entre povos e culturas. As atividades do projeto decorrem em horário escolar objetivando a inserção das atividades de Expressão Artística, no currículo de escolas do 1º ciclo. Ele apoia-se em dois pressupostos fundamentais: a educação para a diversidade e a prevenção da violência, através das artes. Outro motivo que justifica a escolha da escola portuguesa como um dos campos de investigação é a proximidade com a população escolar socialmente desfavorecida, que encontramos também na realidade brasileira, o que inclui crianças com problemas de aprendizagem e socialização.

No processo teatral desenvolvido e realizado em contextos educacionais, a alteridade é identificada como forma de visibilidade, de escuta e de relação dos participantes entre si. A questão da alteridade constitui-se como condição mínima necessária ao desenvolvimento da prática criativa teatral de caráter coletivo. Colocar o outro no lugar do ser, e não simplesmente como um objeto para um sujeito, era uma das ideias defendidas pelo filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas (2005). Em vez do indivíduo agir frente ao outro como gostaria de ser tratado, é a descoberta do outro que impõe a sua conduta.

Muitas instituições educacionais buscam prioritariamente a ordem, a disciplina e a homogeneidade, sem a influência do outro, no intuito de igualar os estudantes - o que não propicia uma relação diferenciada com o próprio espaço e com os demais. No fazer teatral Jean-Pierre Ryngaert (2009) aborda o jogo como um lugar de encontros e trocas, no qual cada jogador joga para si, para os outros e, igualmente, diante dos outros. A alteridade é o que dá movimento ao processo, e é nessa experiência que reside a possibilidade de se colocar no lugar do outro, de exercitar a empatia, de escutar e reagir ao que é proposto sendo receptivo. Nas aulas de teatro, ao conseguirmos nos demarcar em termos de alteridade estamos sendo afetados e implicados com pessoas e coisas que viabilizam nosso projeto e desejo de ser, nosso movimento concreto no mundo. O que torna o ato criador sempre político, em



seu caráter transformador. Esse caminho é uma construção constante na prática colaborativa entre os estudantes, entre professores e estudantes, entre investigadores e artistas, para juntos inventarmos novos mundos possíveis.

## **2. O TEATRO EM CONTEXTO EDUCACIONAL: ENCONTROS ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

Em Portugal, o ensino de Teatro não é considerado obrigatório na educação básica, podendo ser oferecido como opção nos 2º e 3º ciclos. Embora a área de Expressão Dramática e movimento esteja consignada nas Orientações Curriculares quer para a Educação Pré-escolar, quer para o 1º Ciclo, ela é da responsabilidade dos professores titulares de turma (monodocentes) e principalmente desenvolvida pelos profissionais da Educação Infantil. A presença do Teatro nas escolas públicas ocorre de forma muito tímida através da oferta de oficinas ou nos Programas de Enriquecimento Curricular (AEC) com outros profissionais. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n. 46/86, de 14 de outubro) articula plenamente a necessidade da educação artística como componente essencial da educação global da criança, entretanto, o sistema de ensino oficial privilegia apenas as artes visuais como obrigatórias e a música até ao final do 2º Ciclo.

Enquanto responsável também pela formação de educadores e professores generalistas na Universidade de Évora, a coautora Isabel Bezelga sinaliza no artigo *O Papel das Artes na Promoção do Sucesso Académico: O Prazer de Fazer Acontecer!* (2017), que é cada vez mais reduzido o tempo consignado às Unidades curriculares de educação e expressão artística durante a sua formação, o que, resulta em uma vivência cultural e artística mais frágil, comprometendo a familiaridade, a experiência, o conhecimento e a vontade de explorar os territórios da criação artística.

Existe a necessidade de revitalizar as práticas de educação artística em contexto escolar com o contributo de boas experiências que, através do desenvolvimento de processos participativos, possibilitem o envolvimento nesses



percursos criativos, o reconhecimento das suas múltiplas linguagens por crianças, jovens e comunidades, alcançando objetivos significativos. As mudanças e transformações podem acontecer quando criamos motivação e entusiasmo pela escola, implicando as famílias e a comunidade, promovendo a relação entre pares. Essas são seguramente condições essenciais para a autoestima dos alunos, dos professores e de toda a comunidade educativa.

Participando da formação desses educadores ao assumir parte das aulas da disciplina *Oficina de Integração das Expressões* (2019.1), a coautora Celida Salume provocou os estudantes da Universidade de Évora a olharem criticamente para suas vivências. Indagados sobre *Qual a crítica que fazemos à escola que está dentro de nós próprios?* eles responderam em sua grande maioria que: \*Deveriam existir nas escolas mais aulas de expressão corporal, de música, de dança, de teatro, e mais professores que dinamizem atividades expressivas; \*Falta tempo para atividades em conjunto onde as crianças possam se unir, se divertir e conviver aprendendo; \*A aprendizagem feita na escola devia ser através de algo mais prático e um pouco menos teórico; \*Falta de diferenciação, de oportunidades individualizadas, de diversidade de estratégias - fazer coisas diferentes para cada aluno, pois nem todos são iguais; \*Falta mais alegria, liberdade, falta a possibilidade de se aprender com estratégias mais dinâmicas; \*Falta de estímulo a imaginação, a criação, ao “pensar fora da caixa”, diferente.

As discussões geradas foram alimentadas inicialmente pela reverberação de sensações de leveza, fluidez, felicidade, liberdade, imaginação, e principalmente, de interação, ocasionadas pela exploração de tecidos e lenços em movimento em um jogo improvisacional realizado em uma das aulas pelos estudantes da Universidade de Évora.

Quanto aos objetivos, tais vivências não se restringem apenas a sensibilização dos estudantes, mas principalmente a preparação dos futuros educadores. Ao passarem pela experiência de incluírem intencionalmente diferentes materialidades em exercícios e jogos improvisacionais, foi possível verificar como esses elementos aproximam os participantes e podem ajudar no processo de

inclusão no contexto educacional. Os educadores exercem um papel singular nesse processo através do caráter lúdico das experiências que instauram dentro e fora da sala de aula e de sua mediação pontual com crianças, que nem sempre se sentem integradas ao grupo.

Figura 1: Oficina de Integração das Expressões - Colégio dos Leões – Universidade de Évora



Fonte: Arquivo pessoal - março 2019

As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo, ajudava-os a reagir às experiências instauradas. Cecília Salles (2008) ao refletir sobre os modos de desenvolvimento do nosso pensamento e de nossas lembranças - uma das matérias primas da criação - afirma que nossas sensações não são isoladas, uma imagem evoca a outra, nossa: “memória é continuidade, que se dá no campo das interações” (p.67). Nesse sentido, é importante salientar que o processo de criação está localizado no campo relacional. Assim, todos esses estímulos passam a alimentar futuros processos inventivos. Os percursos criativos desenvolvidos em sala de aula são processos em transformação que envolvem uma diversidade de mediações. Enquanto estudantes em formação, futuros pedagogos,

que irão trabalhar com as expressões artísticas em sala de aula, torna-se fundamental reconhecer essas experiências, também como espaço de constituição de sua subjetividade.

Questionados sobre suas impressões e recepção em relação ao jogo e ao trabalho criativo com imagens, os estudantes registraram que “são importantes para repensarmos nossas ações e dão um sopro de renovação e inspiração para a prática”. Em *Jogar, representar* (2009), Jean-Pierre Ryngaert fala da importância de sustentar o prazer do formador, que nasce também da experimentação de novos elementos, e é tão importante para a qualidade do trabalho. Outro aluno de mobilidade<sup>1</sup> afirmou que “me he sentido como un niño, recordando el momento al representar imágenes (felicidad, energía)”<sup>2</sup> (J.M.) O que reflete o engajamento pessoal como motor indispensável ao jogo.

Para Ryngaert (2009, p. 34), o jogo “nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo”. Os jogos incluíam em uma de suas variações a possibilidade de mostrar com o corpo o que viam nas imagens, sem contar, mas fisicalizando. As sensações de liberdade, energia, entusiasmo, criatividade e divertimento estavam presentes em seus registros. Essas sensações por estarem relacionadas com as materialidades trabalhadas são amplificadas, facilitando que certas percepções fiquem na memória. Memória e percepção são revestidas de afetividade e têm a emoção como elemento comum, são móveis e reconstruídas continuamente a partir de nossas ações. Ryngaert sinaliza ainda que “estar no jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação” (2009, p.56).

Além do foco no processo criativo dramático, as práticas desenvolvidas com os futuros educadores incluíam atividades que necessariamente os colocava em relação com os outros. Em um dos encontros eles escreviam em pequenos papéis imagens que reverberavam da aula anterior e inseriam-nos dentro de balões, que

---

<sup>1</sup> O programa de Mobilidade de estudantes permite que alunos desenvolvam um período de estudos noutra instituição com a qual exista Acordo/Protocolo, que poderá ir de um semestre até um período máximo de 12 meses.

<sup>2</sup> “me senti como criança, recordando o momento em que representava imagens (felicidade, energia)” J.M. (Tradução nossa)



em sequência inflavam para brincar. Com os balões já cheios, a indicação era explorar movimentos em duplas, depois em conjunto, e por último, se deslocar pelo espaço com o balão conectando uma parte do seu corpo com a do colega. Por último, em duplas, com um forte abraço estourar um dos balões e verificar qual imagem ele continha. Reunidos em grupos criavam imagens coletivas, quadros vivos que poderiam ainda se desdobrar em improvisações.

Em reflexões realizadas ao final dos encontros, os participantes da disciplina concluíram que a instituição escolar caminha cada vez mais para um ensino “conteudista”. E que a escola que muitos deles vivenciaram, da mesma forma que a que encontram atualmente, é extremamente controladora, reguladora, preocupada prioritariamente com a disciplina e com uma cobrança muito alta da aprendizagem quantitativa de conteúdos. Consideraram em suas falas e registros que a escola necessitaria de mais aulas de expressão artística nos seus diferentes níveis de ensino, o que permitiria às crianças e jovens trabalharem os seus sentimentos, o seu corpo expressivamente e as relações entre si. A escola poderia ainda ser menos padronizada, permitindo que os educandos se expressassem individualmente e em grupo, abrindo um espaço de escuta, o que contribuiria certamente para o interesse desses pelas aulas, beneficiando professores e estudantes.

Em *Elogio da Escola*, Jorge Larrosa (2017) pontua que a crítica a escola se tornou um lugar comum e nos convida a repensá-la amorosamente e exprimirmos nossa voz como pedagogos, não apenas como professores. Nos provoca a pensarmos a escola como um lugar de sentir curiosidade e interesse, um sentir provocado pela experiência. Um lugar para se ter tempo, para errar, para recomeçar, para criar. Uma escola em que se permita estar ao ar livre. Uma escola que reconheça o corpo enquanto materialidade escolar: o “corpo como artefacto que age sobre algo, mas também corpo sobre o qual se age”. (*idem*, p.264)

A escola perfeita para P.L., aluno do programa de mobilidade acadêmica, que frequentou a disciplina *Oficina de Integração das Expressões*: “sería aquella que fuesse capaz de transmitir unos conocimientos y unos valores de una manera entretenida, preocupándose por la diversidad del alumnado” (P.L.)<sup>3</sup>; outros ainda



destacaram: “una escuela que disfrutes aprendiendo, mejorando más la parte social” (J.M.)<sup>4</sup>; “menos tempo com os livros, aprender com coisas mais dinâmicas” (M.S.); “diferenciação pedagógica, existir alternativas para os alunos, pois nem todos são iguais” (S.G.). Para eles é rara nas escolas a presença de professores que dinamizem atividades mais expressivas.

Em seu artigo *Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação* (2015), a coautora Isabel Bezelga recupera e enfatiza a importância das atividades lúdicas e da experiência artística no contexto educacional:

Os contributos de Dewey (1958, 1971) e Read (1982) realçaram a importância que a arte pode desempenhar no processo educativo. Encarnaram a perspectiva que sublinha a importância da experiência, percepcionando-a como mais válida do que a teorização e a própria instrução formal. Para ambos os autores, a afectividade e a experiência pessoal e directa da criança e do jovem desempenham um papel insubstituível no seu processo de educação. (*idem*, p.22)

Muitas pesquisas nas áreas da Educação e das Artes defendem que a realização de atividades lúdicas e expressivas e a mediação adequada de um adulto, originam ganhos no desenvolvimento das crianças envolvidas, principalmente nos aspectos de socialização. Infelizmente, a partir do ensino básico desconsidera-se essa premissa mantendo os alunos em atividades enfadonhas, pouco atrativas, praticamente imóveis nas carteiras escolares e submetidos a uma pedagogia diretiva com aulas expositivas. As impressões descritas pelos estudantes da Universidade de Évora em relação a importância de um trabalho que inclua o corpo expressivamente e o jogo, nem sempre são sustentadas na prática quando encontramos os professores nas escolas mais preocupados com o controle da turma e com o cumprimento de um extenso currículo.

Neste contexto, as pesquisadoras observam que, apesar de haver em Portugal e no Brasil uma abertura para novas metodologias com objetivos pedagógicos que contemplem aspectos lúdicos e expressivos, bem como o registro

<sup>3</sup> “seria aquela que fosse capaz de transmitir conhecimentos e valores de uma forma divertida, preocupando-se com a diversidade do alunado” (P.L.) (Tradução nossa)

<sup>4</sup> “uma escola da qual usufruas aprendendo, melhorando a parte social” (J.M.) (Tradução nossa)



de projetos de destaque; na prática, as instituições escolares minimizam a sua importância, e seguem preocupados com a demanda de conteúdos e metas a serem alcançadas.

### **2.1. Questões suscitadas pelo fazer teatral na Escola da Cruz da Picada e no Encontro internacional de artistas e docentes do Projeto MUS-E**

Na Escola Básica da Cruz da Picada em Évora (PT), como em outras escolas brasileiras, muitas crianças sofrem situações de abandono e de maus tratos, vivem em ambientes desfavorecidos e as próprias famílias não consideram como importantes, espaços para brincar e se relacionar. Encontramos também nessas escolas crianças que apresentam dificuldades em diferentes aspectos. São crianças portuguesas, brasileiras, de origem africana, ou de etnia cigana. Crianças de famílias emigradas, crianças em condições típicas de aprendizagem, crianças com muitas dificuldades de aprendizagem e de relação, crianças diagnosticadas com autismo e outras ainda, sem diagnóstico preciso.

Alguns destes alunos com diagnóstico de autismo, que frequentam o 1º Ciclo na Escola da Cruz da Picada vêm participar das aulas de Expressão Dramática esporadicamente, mas não são bem recebidos pelos colegas, pois não há uma frequência deles nesses encontros e no acompanhamento de todas as atividades do grupo de forma articulada. Na ocasião em que a investigadora, coautora do texto Celida Salume começou a acompanhar as turmas conduzidas pelo professor/artista Diogo Duro, os estudantes já se encontravam em processo de montagem e registro imagético do percurso criativo, que seria posteriormente socializado no Encontro Internacional do Projeto MUS-E. Muitas vezes, nos momentos iniciais das aulas, formávamos um círculo onde era possível trabalhar com diferentes materialidades, com o intuito de concentrá-los e integrá-los enquanto grupo, focados em um mesmo objetivo. A exemplo da utilização de um tecido, que era lançado alternadamente para os colegas, juntamente com a pronúncia de seus nomes, era possível perceber, nos sorrisos das crianças, o encantamento pelo momento lúdico de liberdade e



relação com os colegas. Muitas vezes, os corpos acompanhavam também, desordenados, o lançamento do tecido para o chão, como que querendo driblar a regra do jogo e instaurar um pequeno caos - momentos raros no contexto escolar, que os mantêm em carteiras praticamente do início ao final do período.

Em uma dessas aulas na sala destinada às práticas artísticas, ao ser inserido em um processo criativo que estava sendo desenvolvido, M<sup>5</sup>. recebeu a função de acompanhar o personagem do rei, mas sempre que tentava se aproximar do menino que representava a majestade, este era rejeitado e ofendido. Nessa circunstância, M. se descontrolava e começava a chorar, gritar e a correr pela sala - o que é perfeitamente compreensível. Como educadora que acompanhava o processo, era visível constatar que os alunos não se aproximavam do colega, nem permitiam que este o fizesse. A dificuldade nas relações não se restringia apenas a essas crianças, mas até mesmo na formação de um círculo de mãos dadas, muitos mudavam de lugar, negando-se a pegar na mão de um colega de turma. Com mediação constante nessas circunstâncias, as aulas de Expressão Dramática podem se converter num espaço profícuo para se trabalhar as relações interpessoais, a ética, o respeito e a empatia.

No que diz respeito às crianças com autismo, que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na referida escola, elas nem sempre participam da rotina de sala de aula, conforme verificado nas aulas de Expressão Dramática. Essas aulas não são consideradas fundamentais para seu desenvolvimento, pois não há indicação precisa sobre a sua participação nelas. Entre os objetivos da Unidade estão: promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma. Observo que esta ação está diretamente relacionada a uma frequência desses alunos em sala de aula com mediação constante dos profissionais envolvidos para que, principalmente, sejam bem recebidos pelos seus pares.

---

<sup>5</sup> M. é um dos estudantes do 4º ano da Escola Básica da Cruz da Picada, com diagnóstico de autismo e que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.



No Brasil, o Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>6</sup> consiste na presença de um desenvolvimento comprometido, caracterizado por dificuldades significativas de interação social, e um repertório muitas vezes restrito de atividades e interesses; assim como pela presença de comportamentos atípicos e repetitivos. Há diferentes níveis de gravidade no que diz respeito a dificuldades de comunicação. São também mencionados, em alguns casos, comprometimentos ao nível da função cognitiva e/ou problemas de linguagem. Além disso, a criança com autismo que não consegue desenvolver a alteridade, nem a reciprocidade, não se vê implicada no meio dos outros.

Acreditamos que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua efetiva inclusão no sistema de ensino regular, com mediação adequada, oportunize novos contatos e favoreça não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. Infelizmente esta não é uma realidade constante. Um estudo realizado por pesquisadoras portuguesas tentou compreender as opiniões dos docentes após o Decreto Lei 3/2008 (Portugal, 2008), visto este ter constituído uma ruptura com o anterior decreto, no que diz respeito ao papel ativo do educador e do professor do ensino regular.

Segundo Thomas e Loxley (2007), não ter estratégias de ensino adequadas a uma pedagogia inclusiva conduz os docentes a sustentarem a necessidade de unidades de apoio, não considerando benéfico que todos os alunos sejam incluídos nas salas de aula do ensino regular (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017, p. 49).

Por outro lado, a investigação também revelou que havia quase uma unanimidade na defesa de que a presença dos alunos nas turmas é um benefício para o aluno com incapacidades, mas também para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com desenvolvimento típico.

---

<sup>6</sup> Aqui utilizo a expressão transtorno do espectro autista como é utilizada no Brasil e como aparece no DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), manual diagnóstico e estatístico elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. Entretanto, há críticas ao DSM que ressaltam o fato de o manual transformar o sofrimento psíquico em patologias de cunho cerebral.



Em maio de 2019, quando acontecia o Encontro Internacional do Projeto MUS-E, outra criança com autismo participava do evento assistindo as apresentações na referida escola. O Encontro é um momento em que artistas e docentes de diferentes países conhecem as escolas envolvidas, os contextos e partilham práticas educativas e artísticas de significativo valor para a promoção do sucesso dos alunos envolvidos. Mesmo motivada e visivelmente interessada no processo, essa criança foi contrariadamente retirada da sala pela profissional da Unidade, pois estava no seu horário de almoço, o que não podia ser alterado na sua rotina.

No mesmo encontro, o Workshop oferecido por uma das artistas mobilizou adultos e crianças através de um exercício criativo com jornais e música. A partir da proposição de reagirem ao que a condutora do processo fazia com um jornal, amassando, rasgando em diferentes dimensões e velocidades o papel, os corpos deviam responder expressivamente, como se fossem o próprio objeto sentindo a interferência/agressão, alimentados ainda pela atmosfera da música. Era possível observar como crianças que habitualmente não se relacionavam com outras da mesma turma, misturadas aos adultos e vivenciando o jogo com essas materialidades mostravam-se mais espontâneas, próximas e afetivas.

Assim como nesses encontros, as aulas e as atividades de expressão artística são os raros momentos em que é oportunizado aos alunos saírem de suas carteiras e se relacionarem com os colegas. São essas “lacunas”, bem como as aulas de educação física e a hora do recreio, que os permite serem crianças, possibilitando um movimento de socialização.



Figura 2 – Recreio na área externa da Escola EB1 Cruz da Picada



Fonte - Arquivo pessoal – abril de 2019

Na Escola da Cruz da Picada uma funcionária acompanha frequentemente os alunos no horário do recreio no espaço externo que conta com área verde. Em suas ações sensíveis de despertar o olhar das crianças para o espaço natural estão inclusas regar as pequenas mudas e plantas já crescidas sob sua orientação e colher frutos das árvores. Uma excelente oportunidade para trabalhar a interação dessas crianças com as da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA.

No que diz respeito a participação das crianças que frequentam a Unidade nas aulas de Expressão Dramática, dois aspectos são fundamentais: a mediação frequente e adequada e o “fazer parte do grupo”, participar das aulas do início ao fim. É fundamental reiterar como é importante que as crianças tenham tempos e maneiras diferentes de estabelecer relações afetivas.

Muitos estudos comprovam que um processo comprometido de inclusão escolar e de interação social pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de sua socialização. (CAMARGO; BOSA, 2009)



Quando bem planejado, um trabalho pedagógico que vise a integração dessas crianças converte-se em um desafio com perspectivas, através de uma postura de confiança na capacidade de mudança do aluno. Alguns estudos (ADURENS; VIEIRA, 2018; VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017; FERNANDES; CHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009) têm demonstrado que, quando isso ocorre e os professores estão adequadamente envolvidos no processo de inclusão, é possível verificar importantes ganhos para o desenvolvimento de crianças com autismo, quando incluídas no ensino comum. É possível também sugerir a partir dessas pesquisas que o comportamento dessas crianças pode ser influenciado considerando os contextos interativos, podendo se tornar mais leves com as intervenções precoces. Essas pesquisas também reforçam a importância da sensibilidade, perseverança e mediação adequada dos profissionais envolvidos no desenvolvimento de uma criança autista, facilitando as possibilidades de comunicação com o grupo, distanciando-a de um isolamento ainda maior.

Em pesquisa desenvolvida por Emellyne Lemos (2012), investigadora do Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento, foram realizadas observações no pátio de uma escola no horário do recreio, que comprovam a importância da mediação no processo de interação das crianças com autismo. Na situação relatada abaixo uma das crianças assume a função de mediadora para que a criança com autismo, que apenas observava demonstrando interesse no balanço e a gangorra, pudesse brincar:

Tal interesse pode ser analisado a partir de comportamentos de iniciativa dirigidos a esses objetos. Nesse sentido, a criança também demonstrou comportamentos de iniciativas dirigidas às ações de brincar em ambos os brinquedos. Entretanto, para brincar na gangorra, necessita-se de outra criança e, como pode ser observado, a criança autista, embora olhasse as pessoas, não demonstrava iniciativas dirigidas às mesmas, denotando a necessidade de mediação para tanto. Com pouca mediação da professora, a criança autista dedica parte do tempo no pátio brincando no balanço. Porém, ao dirigir-se à gangorra, uma das crianças percebe e realiza um convite sem mediação das professoras para brincar neste brinquedo. Nesse momento, ocorrem olhares (7) e demonstração de afeto (2) da



criança com desenvolvimento típico dirigidos à criança com espectro autista. É interessante notar o respeito, a sensibilidade e a empatia demonstrados durante a referida brincadeira pela criança com desenvolvimento típico. Esta, ao observar os comportamentos não verbais da criança autista, inicia, dá continuidade e finaliza a brincadeira perguntando à criança autista após alguns minutos: “Quer parar?”. Nesse momento, a criança autista a olha e desce da gangorra, dirigindo-se a outro brinquedo. (LEMOS, 2012, p.137, 138)

Em trabalho realizado no Brasil com crianças com autismo, a coautora Celida Salume verificou em trabalho psicopedagógico<sup>7</sup> e artístico-pedagógico que, quando mediadas por um adulto, essas crianças se inserem mais facilmente nas brincadeiras, jogos e atividades em grupo, e tem a possibilidade de trabalhar ludicamente o potencial expressivo do seu corpo - o que é de fundamental importância para lançarem-se em oportunidades de aprendizagem e de socialização, trazendo resultados objetivos, avanços e maior facilidade para moverem-se nesse processo. À medida que essas crianças vão conhecendo e experienciando diferentes ambientes, suas expectativas relativamente a esses espaços, e aos seus acontecimentos, passam a ter a mediação da realidade e de encontros afetivos, que possibilitam terem segurança de ser, diminuir suas ansiedades e sair da dispersão - o que geralmente ocorre em função do desconhecido, e de situações de rejeição, como as que são observadas em sala de aula, por falta de mediação adequada dos profissionais envolvidos.

Na ocasião em que Celida ministrava aulas de Teatro para alunos do ensino fundamental na Escola Sarapiquá em Florianópolis/SC, uma das turmas do 5º Ano contava com uma criança com autismo que, inicialmente participava das aulas acompanhada por uma psicopedagoga. N. não fixava o olhar, praticamente não interagia com as outras crianças e ficava sentada durante as aulas fazendo atividades como recortar e colar, orientadas com o auxílio de sua acompanhante. Aos poucos, parte da mediação de sua participação nas aulas de Teatro foi transferida para as próprias crianças da turma, diminuindo sua dependência e

---

<sup>7</sup> Trabalho psicopedagógico realizado em termos de articulação interdisciplinar com o Grupo Mediações de estudos de casos clínicos do NUCA (Núcleo Castor de Estudos e Atividades em Existencialismo) em Florianópolis SC.



ampliando sua autonomia, o que possibilitou, mesmo com suas limitações em relação à fala, uma integração maior com os colegas. No Projeto Formas Vivas, N. construiu bonecos de manipulação direta, participou de atividades, exercícios e jogos teatrais e finalizou sua participação no processo criativo fazendo um mágico na apresentação final realizada em um teatro da cidade. O projeto didático tinha por objetivo proporcionar aos alunos uma vivência teatral com enfoque na expressão corporal e no teatro de bonecos, envolvendo diferentes linguagens artísticas e socializando o resultado do percurso criador na escola e/ou na comunidade. Entre o registro avaliativo solicitado pela professora do aproveitamento de N. nas aulas de Teatro, e que foi apresentado pela psicopedagoga que o acompanhava, estavam as seguintes palavras:

[...] Se para os colegas do N..., sem as limitações que ele encontra devido ao autismo, já é um desafio o Teatro, para o N... o desafio foi maior. Mas com certeza esse desafio do diferente, do novo, de participar com os colegas, vem sendo vencido aos poucos. É claro que a interação do N. com os seus colegas não depende somente dele, mas também dos colegas. Essa interação, esse envolvimento nas aulas de Teatro, depende também da disponibilidade, disposição e vontade de nos despir de nossos preconceitos. Nas atividades em grupo sei que muito foi difícil trabalhar com o N... Não porque queriam, mas porque não sabiam como agir. Mas isso, aos poucos, todos nós estamos aprendendo. Ter participado da apresentação final com certeza foi um desafio para o N.... Entrar naquele palco sozinho, sem ninguém pra segurar sua mão foi um desafio. Ele estava feliz e ultrapassou barreiras e desafios que somente ele conhece. (2005)

Nesse sentido, são as aulas de Teatro no Brasil ou de Expressão Dramática em Portugal que, no contexto da educação básica possibilitam que os alunos saiam de suas carteiras, mesmo que por um curto espaço de tempo, para se expressar, se relacionar com o grupo, serem ouvidos e desenvolver uma sensibilidade poético-estética através do fazer teatral.

No artigo *Teatro na Escola Pública: Um direito!* (2015), a coautora Celida Salume traz considerações no que diz respeito à presença ou à falta do ensino de Teatro nas escolas públicas brasileiras. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional (LDB 9.394/96) garantir a inclusão da Arte no currículo das Escolas desde 1996, assim como o Projeto de Lei 7032/2010, uma série de fatores emperram a sua total efetivação. A Arte, assim como o Teatro precisa constantemente justificar-se e/ou defender-se no contexto educacional. A rotina e dificuldades enfrentadas nesses espaços acabam adormecendo o perfil do professor artista que muitas vezes abandona o corpo do estudante nesse processo, caindo na armadilha de aulas mais teóricas para manter o controle da turma. Em seu texto *Preliminares: sobre Infância, Corpo, Educação e Teatro* (2018) ela discute as relações entre corpo, educação e aprendizagem na infância. Ela faz lembrar que no Ensino Fundamental 1, no 1 Ciclo, o corpo da criança ainda é um corpo brincante, mas na maioria das vezes, a ludicidade só encontra o seu espaço na educação infantil. À perspectiva de ensino, em boa parte das escolas, interessa um corpo inerte, disciplinado, silencioso e pronto para receber o conhecimento; assim corpo e aprendizagem caminham em descompasso no espaço escolar.

### 3. RESULTADOS PRELIMINARES: POSSIBILIDADES FUTURAS

Em comum, as experiências citadas nesse texto voltam-se para a dimensão formativa do professor ou artista que trabalha Artes nas escolas. Acreditamos no impacto dessas práticas no sentido de possibilitar a humanização dos envolvidos. De forma geral, a linguagem da educação está repleta de certezas, de fórmulas provenientes das ciências positivistas e de saberes mensuráveis. Mas, como bem nos alerta Larrosa (2011, p. 26), “talvez nos falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo; atravessada de exterioridade, de alteridade”.

No que diz respeito à inclusão dos alunos com autismo na escola regular podemos afirmar que, com a mediação dos educadores, as crianças que passam a ter contato com alunos que apresentam essas dificuldades, tendem a se conscientizar, ampliar o respeito pelo outro e pela diversidade, tornando-se indivíduos melhores. Em sintonia com uma das propostas fundamentais da obra

educativa de Paulo Freire, faz parte de nossa função fazer emergir uma consciência crítica no nosso educando, que não é apenas criança ou adulto, mas, muitas vezes, oprimido e excluído. Nesse sentido, a educação nos torna sujeitos ativos, responsáveis, que acreditam no crescimento do indivíduo e nas mudanças possíveis a partir de um trabalho coletivo nas escolas.

Em função das situações ocorridas nas aulas de Expressão Dramática na Escola da Cruz da Picada, como a frequência alternada ou a chegada tardia dos alunos nesses encontros, o que não facilita a interação das crianças, foi pontuado em reunião avaliativa ao final do ano letivo, a necessidade da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo dialogar de forma mais articulada com a escola e contar com o apoio e parceria dos profissionais envolvidos para um acompanhamento mais adequado das crianças nas aulas.

O trabalho de pesquisa realizado com as materialidades e suas múltiplas possibilidades foi também compartilhado com professores/artistas de outros países em workshop ministrado no ERASMUS+ “ARTE POR LA CONVIVENCIA” MEETING IN PORTUGAL encontro internacional de artistas e docentes MUS-E, que teve lugar em Évora, em maio de 2019.

Figura 3 - Artistic training workshop for artists, teachers and students of U.E.



Fonte - Arquivo pessoal – Maio 2019



Os aspectos mais significativos dessa investigação voltam-se para a importância do corpo no processo de aprendizagem, não apenas nas aulas de Expressão Dramática, mas mesmo em outras disciplinas. É o corpo em movimento que possibilita o contato entre os estudantes, uma aprendizagem mais significativa, na qual os alunos possam atribuir sentido ao que aprendem. Da mesma forma, a relação com o espaço - que muitas vezes é ignorado para além da sala de aula - e a importância do jogo nessas práticas. Os objetivos do jogo em Ryngaert vão de encontro a educação de um indivíduo ideal, aberto, disponível, com um olhar e uma atitude ampliados em relação ao mundo.

Através do projeto *Estudo das narrativas e as dimensões simbólicas e políticas na construção do imaginário a partir da cidade*, as pesquisadoras projetam para 2020/21 ações em conjunto que viabilizem a multiplicação de experiências teatrais no âmbito dos espaços institucionais (Universidade e Escolas) e da cidade, instaurando percursos artísticos envolvendo espaço público, memória, afeto, pertencimento e sustentabilidade, que sejam enriquecedores na formação de docentes e pesquisadores da pedagogia do teatro no contexto brasileiro e português construindo novas colaborações e possibilidades.

Aproximando-se do contexto educacional ambicionam trabalhar a cidade como sala de aula, como um lugar a ser apropriado pelo uso e interação criativa. As ações do projeto se propõem a colocar os corpos brincantes de estudantes da educação básica na rua, em contato orgânico com a cidade, promovendo o cruzamento interdisciplinar e o alargamento de fronteiras e territórios, trabalhando a noção de lugar como constructo da experiência criativa vivenciada.

## REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda D. L.; VIEIRA; Camila M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p94-124>

BEZELGA, I. O Papel das Artes na Promoção do Sucesso Acadêmico: O Prazer de Fazer Acontecer! **Revista Portuguesa de Educação Artística** (RPEA) v. 7 n. 1 (2017): RPEA, p.67-78. Disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/52/58>

\_\_\_\_\_. Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 18 - 47. – mai./ago. 2015. ISSN 1983 – 7348. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19863>

CAMARGO, Sígila P. H.; BOSA, Clonice A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2009. On-line version ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>

FERNANDES L.B; SCHLESENER, A., MOSQUERA C., TEIXEIRA R.M., Ensino de Arte e Autismo: um Relato de Extensão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 5, n. 1, s/n. 2012.

LARROSA, J. (org.) **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho - 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEMOS, E. L. M. D. A. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MENDONÇA, C.S. Preliminares: sobre Infância, Corpo, Educação e Teatro. **Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia: saberes, experiências e formação de professores**. Cilene N. Canda e Celida S. Mendonça (Org.), Edição: 1ª ed. Salvador, EDUFBA, 2018, p.267-286.

\_\_\_\_\_. Teatro na Escola Pública: Um direito! **Cadernos do GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Salvador (BA): UFBA/PPGAC, N°35, 2015, p. 08-24. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf>

\_\_\_\_\_. “Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica”. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, 2010, São Cristóvão – SE, 2010.

RYNGAERT, J.P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



SALLES, C.A. **Gesto inacabado** – processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2ª ed. Vinhedo: Horizonte, 2008.

VIEIRA-RODRIGUES, M. de M.; SANCHES-FERREIRA, M. M. P. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 37-52. jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0037.pdf>>. Acesso em: 22 fevereiro 2020.

**Recebido em: 08/06/2020**  
**Aprovado em 03/08/2020**



## Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças

## Practices of care and cultivation of attention with children

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020166>

**Luciana Vieira Caliman**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
[calimanluciana@gmail.com](mailto:calimanluciana@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Janaína Mariano César**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
[jhanainacesar@gmail.com](mailto:jhanainacesar@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Virgínia Kastrup**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
[virginia.kastrup@gmail.com](mailto:virginia.kastrup@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

### RESUMO

Este estudo analisa uma experiência realizada no Brasil, na qual crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros problemas relacionais, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), participam de uma oficina de leitura de literatura. A proposta da Oficina da Palavra é oferecer uma alternativa ao uso da medicação como modo central de tratamento, por meio de um dispositivo grupal e participativo de leitura e também de cuidado. A oficina foi realizada como uma pesquisa-intervenção baseada no método da cartografia. Através da proposição de um dispositivo grupal de cuidado, dá-se relevo à dimensão conjunta da atenção e a importância de construir ecossistemas atencionais nos quais a atenção a si e aos outros é cultivada. A partir de uma perspectiva ecológica que ultrapassa o viés individualista e naturalista da atenção, o cuidado dos problemas atencionais surge como um trabalho de cultivo de correspondência e atenção conjunta concentrada e aberta, envolvendo a construção de ecossistemas atencionais favoráveis.

**Palavras-chave:** Atenção; Cuidado; Crianças; Ecologia da atenção;

### ABSTRACT

This study analyzes an experience carried out in Brazil in which children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and relational problems, users of a Psychosocial Care Center for Children and Adolescents (CAPSi), participate in an atelier of literature reading. The proposal of “Oficina da Palavra” is to offer an alternative to the use of medicines as the central mode of treatment, through a collective and participative device of reading and care. The atelier was held as an intervention research based on the cartography method. It emphasizes the joint dimension of attention and the importance of building ecosystems in which attention to oneself and to others is cultivated. From an ecological perspective that goes beyond individualistic and naturalistic views of attention, care for attention problems emerges as a work of cultivating correspondence and joint, opened concentrated attention, involving the construction of favorable ecosystems.

**Keywords:** Attention; Care; Children; Attention ecology;



Este estudo analisa uma experiência realizada no Brasil, na qual crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros problemas relacionais, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi)<sup>1</sup>, participam de uma oficina de leitura de literatura. A proposta da Oficina da Palavra é oferecer uma alternativa ao uso da medicação como modo central de tratamento, por meio de um dispositivo grupal e participativo de leitura e também de cuidado.

Cada vez mais os CAPSi(s) acolhem crianças encaminhadas pelas escolas: crianças sobre as quais é dito que não aprendem, não conseguem prestar atenção na aula, não param quietas, são agressivas e “impossíveis”. No CAPSi da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, onde foi realizado o trabalho, muitas vezes o encaminhamento vem das escolas com a demanda explícita de um laudo médico e de prescrição de medicamentos. Outras vezes as crianças chegam com algum diagnóstico e já são usuárias de psicotrópicos, inclusive de metilfenidato. O metilfenidato é atualmente o psicoestimulante mais consumido no Brasil e no mundo (ORTEGA et al, 2017). No estado do Espírito Santo, é incluído na lista de medicamentos especiais, sendo dispensado pelo Sistema Único de Saúde (CALIMAN; DOMITROVIC, 2013). No CAPSi de Vitória, sobressai na população atendida o número de crianças diagnosticadas com TDAH e de queixas escolares em torno dos problemas atencionais (CHAVES; CALIMAN, 2017).

Os estudos emblemáticos de Conrad (1975, 2006) apontam o lugar central do par TDAH-metilfenidato nos processos de medicalização da educação e dos comportamentos infantis desviantes. No Brasil, o metilfenidato foi liberado para o tratamento do TDAH em 1998. Desde então, os números do consumo crescem ano após ano. Frente a este cenário, os discursos acadêmicos e de profissionais da saúde e da educação encontram-se polarizados entre aqueles que defendem sem

---

<sup>1</sup> Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) fazem parte do Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil, pertencendo a rede pública e integrada de cuidados em saúde mental. O CAPS infantojuvenil (CAPSi) é especializado no atendimento de crianças e jovens.



críticas o diagnóstico biomédico de TDAH e os que questionam a própria existência do transtorno (ORTEGA et al, 2018). Em um polo, o metilfenidato é visto como o tratamento mais indicado para o TDAH e para os problemas atencionais que dificultam a aprendizagem na escola; no outro polo, ele é descrito como a “pílula da obediência”, exemplo maior de um indesejável processo de medicalização da educação.

Procurando ir além desta dicotomia, o presente estudo reconhece que ecossistemas atencionais precários podem produzir problemas atencionais e sofrimento na relação que certas crianças estabelecem com a escola, consigo mesmas e com os outros. No entanto, está fora de seu escopo discutir a notável expansão do diagnóstico de TDAH e os efeitos complexos e contraditórios produzidos na vida das pessoas diagnosticadas, seus familiares e instituições de pertencimento. Também não recusa a legitimidade do uso do metilfenidato em certas circunstâncias e projetos terapêuticos. Ao ir além da dicotomia legitimidade/não legitimidade do TDAH e do tratamento medicamentoso, problematiza as formas individualizantes de compreender e tratar dos problemas da atenção e a centralidade quase sempre ocupada pelo medicamento. Através da proposição de um dispositivo grupal de cuidado, dá-se relevo à dimensão conjunta da atenção e a importância de construir ecossistemas atencionais nos quais a atenção a si e aos outros é cultivada.

Para desnaturalizar a centralidade da medicação no tratamento dos problemas que envolvem a atenção, é preciso começar por colocar em discussão o que entendemos por atenção e seu funcionamento. Curiosamente, tal problema tem sido pouco considerado pelos estudos sobre o TDAH, que na maioria das vezes não se ocupam da discussão conceitual e consideram a atenção algo evidente, que dispensa conceituação. A referência a um funcionamento binário atenção-desatenção parece suficiente. No caso das queixas escolares, a atenção é entendida como uma capacidade individual de focalização, vista como condição para que a aprendizagem aconteça. Considera-se que a criança não aprende porque não presta atenção à tarefa, não está focada suficientemente nela. Todavia, como



assinalaram autores como W. James (1950), H. Bergson (1922/2001) e S. Freud (1912), bem como os estudos atuais de P. Vermersch (2002), N. Depraz (2010), F. Varela, E. Thompson, E. Rosch (1993), e J-P. Lachaux (2013), a atenção possui diversos gestos e nuances, para além do binarismo atenção-desatenção e do gesto de prestar atenção a tarefas pré-definidas. A atenção é um processo bem mais complexo.

Tomamos como ponto de partida a perspectiva ecológica proposta por Y. Citton (2014) que, a nosso ver, ressoa com os trabalhos de T. Ingold (2018) e D. Boullier (2010). Em tais estudos a atenção não é um processo cognitivo individual e natural, mas tem uma dimensão coletiva e conjunta. A atenção é coletiva na medida em que resulta de um jogo complexo que envolve vetores heterogêneos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. Ela é também conjunta por ser produzida por meio de práticas relacionais. Sendo um exercício relacional basilar na constituição de nossa “co-respondência” com o mundo, ela assume um lugar fundamental na educação e na escola (INGOLD, 2018). Veremos que tal exercício será de grande importância quando o objetivo é propor dispositivos de cuidado voltados para os problemas atencionais e sua dimensão relacional, que sejam alternativas à centralidade do tratamento medicamentoso. Assim, na Oficina da Palavra buscamos constituir um ecossistema atencional favorável, marcado pelo cultivo de uma atenção conjunta entre os seus participantes, capaz de acolher gestos atencionais distintos da focalização. A Oficina constitui um dispositivo grupal que acolhe a distração, movimento atencional frequentemente considerado prejudicial à aprendizagem. Assume-se o desafio de acolher a distração para produzir consistência relacional e maior concentração na experiência da leitura em grupo.

Partindo de uma discussão do que entendemos por atenção e apoiado numa perspectiva ecológica, o objetivo deste texto é analisar a construção e os efeitos da Oficina da Palavra. A oficina foi realizada como uma pesquisa-intervenção baseada no método da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1980; ROLNIK, 2014; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014; KASTRUP,



2015; KASTRUP, 2019). A cartografia é um método de acompanhamento de processos que não separa a investigação da análise dos efeitos que ela provoca. O texto analisa a Oficina como um dispositivo de cultivo da atenção conjunta.

## **1. A ATENÇÃO PARA ALÉM DO ATO DE PRESTAR ATENÇÃO**

A complexidade do funcionamento da atenção pode ser percebida de forma destacada nos estudos do final do séc. XIX e início do séc. XX. A distinção proposta por W. James (1950) entre foco e margem da consciência indica o caráter seletivo, mas também fluido da atenção. Uma das grandes contribuições de James é situar a atenção no contexto da teoria do fluxo da consciência. A atenção responde pelo movimento da consciência. O funcionamento da atenção voluntária opera por puxões, por sacudidelas que buscam recolocar repetidamente no foco uma atenção cuja tendência é escapar a todo momento. Ou seja, a seleção operada pela vontade e pelo eu encontra resistência para sua efetivação, demandando um esforço reiterado para manter-se no foco. Tanto o foco quanto a resistência a ele constituem gestos atencionais importantes. Segundo E. Husserl (1998) se experimentarmos fixar a percepção num único objeto, podemos ter a medida da oscilação a que somos acometidos, independentemente do esforço da vontade consciente. A percepção vagueia e escapa do objeto visado e somos então capazes de flagrar a presença da atenção. Para P. Vermersch (2002), a atenção é o fundo de flutuação da cognição.

Por sua vez, H. Bergson (1922/2001) aponta a existência de uma atenção à duração ou atenção suplementar, que não se confunde com aquela voltada para a vida prática e para os imperativos da ação. A atenção à vida prática está envolvida nas atividades ordinárias da vida cotidiana, sendo, portanto, utilitária. Já a atenção suplementar caracteriza um mergulho na duração, evidenciada sobretudo na arte e na filosofia. Na mesma época, embora num outro contexto, S. Freud (1912) estabelece o conceito de atenção flutuante, destacando-a como aquela a ser exercida pelo analista no setting clínico, posto que necessária à escuta sintonizada



com as associações inconscientes trazidas pelo paciente. Enfim, a atenção, em sua complexidade e amplitude, vai bem além do ato mental de prestar atenção, que é mobilizado na realização de tarefas pré-definidas, na solução de problemas e na aquisição de informações.

Quando a atenção é considerada sinônimo de prestar atenção, frequentemente associada à focalização, a distração é, por vezes, tomada como seu oposto - um regime de falta de atenção. No entanto, quando consideramos a complexidade dos regimes atencionais, percebemos que a distração possui uma importante função no processo atencional. Segundo Jean-Philippe Lachaux (2013), a boa atenção é uma atenção fluida e não rígida, que consegue gerir sua flutuação, deixando-se capturar de tempos em tempos. Para Lachaux (2013) assim como para Yves Citton (2014), a distração pode ser emancipatória e nos proteger da bolha que nos isola: ela permite que o diverso (de nós e em nós) participe e tenha lugar na nossa rede atencional. Entendida dessa maneira, a distração não é sinônimo de desatenção. A distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitada e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora do lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído pode ser alguém extremamente concentrado, não meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar. Poderíamos dizer que ele experimenta uma concentração aberta, destituída de intencionalidade e foco, que pode encontrar, mesmo sem buscar (KASTRUP, 2004).

A concentração aberta é dotada de duração e é experimentada, por vezes, como um tempo de desaceleração e espera por algo que não é do conhecimento e nem está sob controle do eu. Nesta perspectiva, concentração não é o mesmo que focalização. Pode haver concentração sem foco, como na prática de meditação (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993) e focalização sem concentração. Distração e dispersão são também gestos atencionais distintos. A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração



(KASTRUP, 2004). Uma certa avidez de novidade impede a espessura temporal e a consistência da experiência. Aproxima-se, portanto, do que Boullier (2010) identifica como o estado de alerta, produzido pelas inúmeras demandas e estímulos que invadem nosso cotidiano. Para o autor, este estado de alerta produz uma contínua dispersão ou uma atenção apenas àquilo que surge como crise, como emergência, como digno de nota. Diferentemente da dispersão, o funcionamento errante da distração pode dar lugar a experiências de problematização e ter um papel importante nos processos educacionais (DE-NARDIN; SORDI, 2008), na medida em que possibilita a vivência de uma concentração aberta que acolhe e responde ativamente ao mundo.

Sem pretender entrar no exame detalhado e na análise dos desdobramentos e limites de cada uma dessas contribuições, parece-nos pertinente apontar a existência de uma discussão já presente no final do século XIX e adensada nos dias atuais que pode oferecer pistas interessantes para a análise e tratamento do TDAH e dos problemas atencionais no ambiente escolar. Nesta direção, a atenção vai muito além do gesto atencional individual de prestar atenção a um objeto. A questão que se coloca é como entender e cuidar de possíveis problemas atencionais que emergem na escola e em outras situações quando assumimos essa perspectiva.

## **2. OS ECOSISTEMAS ATENCIONAIS E A ATENÇÃO CONJUNTA**

Citton (2014) aponta que a atenção não é individual, mas sim individuante, coletiva e relacional. Em uma análise crítica do individualismo metodológico que marca os estudos da economia da atenção, define como mil folhas da atenção a superposição de mecanismos atencionais em múltiplos níveis entrelaçados e com funcionamentos diferentes entre eles. Um ecossistema atencional é um complexo folheado de atenções que coexistem, interpenetram-se e se co-afetam. Este complexo é também composto pela miríade de gestos atencionais que podem nele se atualizar.



Essa visada nos leva a pensar que nunca prestamos atenção sozinhos. A atenção é conjunta quando nos grupos dos quais fazemos parte, como em uma sala de aula ou uma oficina, somos influenciados pela atenção daqueles que estão em torno de nós. Levando isso em consideração, o cuidado voltado para os problemas atencionais se amplia e revela ser uma alternativa para a centralidade da medicação.

A atenção conjunta - *joint attention* - é estudada pela filosofia da mente e por pesquisas empíricas da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da cognição social (SCAIFE; BRUNER, 1975; TOMASELLO, 2014). Ela é definida inicialmente como uma tendência em bebês, especialmente no final do primeiro ano de vida, de acompanharem a linha do olhar dos seus cuidadores, após estes últimos romperem o contato olho-a-olho com o bebê para observar algo presente no espaço em que ambos ocupam (SCAIFE; BRUNER, 1975; STERN, 1998). É definida por uma estrutura triangular, envolvendo geralmente dois sujeitos e um objeto, estando relacionada com a cognição social.

Com uma abordagem fenomenológica, Natalie Depraz (2010) parece ampliar essa análise ao considerar que a atenção conjunta inclui *mutual awareness*. Esta não é apenas o olhar mútuo, onde um olha para o outro. Para haver atenção conjunta não basta um seguir o olhar do outro em direção a um objeto. É preciso que o fato de dois sujeitos estarem presentes ao mesmo objeto seja manifesto e explícito para os dois. São identificados dois movimentos complementares: há atenção ao mesmo objeto e há atenção de um sujeito ao outro. A atenção partilhada é, então, um encontro dos sujeitos com o objeto e dos sujeitos entre si. O segundo movimento depende do primeiro. O laço entre os sujeitos repousa sobre a experiência de um mesmo objeto.

Há *mutual awareness* de partilhar um objeto, de viver/experimentar junto. Essa reciprocidade, no entanto, não é o mesmo que simetria, mas implica o cultivo de uma correspondência, na qual se experimenta a empatia, aqui entendida como disposição corporal de abertura conjunta. A partilha se dá sobre um fundo de



disponibilidade e abertura, no qual torna-se possível entrar em ressonância e em vibração com o vivido, se dispondo a acolhê-lo.

Segundo Citton (2014), a atenção conjunta ocorre em situação de co-presença, tendo como características a reciprocidade (sem simetria), o esforço de sintonia afetiva e as práticas de improvisação. A atenção conjunta requer a co-presença sendo, portanto, um fenômeno presencial e local, experimentado por um número reduzido de participantes que se afetam mutuamente. Para explicar o esforço de sintonia afetiva, toma como modelo as situações de conversa, cuja etimologia do termo – *convertere* - sugere que se trata precisamente de saber inclinar-se, direcionar-se conjuntamente um para o outro. Citton destaca ainda a dimensão afetiva da atenção conjunta, que assegura a manutenção de uma conexão fundamental entre os participantes de um diálogo. É o afeto que faz a tecitura do vínculo e o prolongamento do contato, possibilitando a duração e consistência da troca atencional. Durante uma conversação, há um trabalho permanente de ajustamento recíproco entre a fala de um e a escuta do outro. Microgestos de simpatia, encorajamento, precaução ou acolhimento são percebidos nos encontros, criando uma atmosfera de ressonância afetiva. Ressonância que não pode ser pré-programada, demandando um trabalho constante de invenção. Assim, como última característica, a atenção conjunta sempre implica um certo grau de improvisação. Estar atento à atenção do outro é operar fora das rotinas e dos automatismos cognitivos, abrindo-se à imprevisibilidade dos encontros e à invenção conjunta.

Na atenção conjunta a co-presença, a reciprocidade, a sintonia afetiva e as práticas de improvisação e invenção se caracterizam menos como propriedades de ações do que como características que definem um ecossistema. Assim, o que define um ecossistema como favorável têm relação com o modo de interação atencional nele cultivado. O aspecto favorável de um ecossistema depende de como atenções co-existem, se interpenetram e se co-afetam num folheado complexo. Um ecossistema atencional torna-se favorável na medida em que os princípios da atenção conjunta são cultivados e experimentados. Por outro lado, um ecossistema



é dito desfavorável quando, do ponto de vista da atenção conjunta, ele é precário e instável. Assim, o aspecto favorável ou desfavorável dos ecossistemas atencionais advêm do exercício dos princípios da atenção conjunta (reciprocidade, a sintonização afetiva e a improvisação), que favorecem a experiência relacional e a co-presença entre sujeitos e grupos. Citton (2014) aponta que a reciprocidade, por exemplo, presente na atenção conjunta é um antídoto para os problemas que possam advir de uma economia da atenção assimétrica e hierárquica, que precariza o aspecto relacional da atenção.

Nesta perspectiva, o autor afirma que mais que depositar nos pais a culpa do déficit de atenção de seus filhos, e, acrescentamos, mais que culpar a própria criança ou adolescente e mesmo os professores, trata-se de ultrapassar a posição de que esta é uma questão individual e pensá-la a partir do ecossistema atencional em jogo. No que concerne ao déficit de atenção ou ao diagnóstico de TDAH, este deve ser visto, ao menos em parte, como um sintoma da falta de reciprocidade atencional nas relações estabelecidas com as crianças: exige-se a atenção da criança, mas a ela pouca atenção é dedicada. O TDAH é entendido como sintoma da precariedade das conexões emocionais e afetivas mantidas com as crianças e da rigidez comunicacional que dificulta a possibilidade de invenção conjunta. São estas características que tornam famílias, escolas e grupos dos quais fazemos parte ecossistemas atencionais precários (CITTON, 2014). Assim, para cuidar de problemas atencionais torna-se necessário um trabalho conjunto de construção de ambientes ou ecossistemas atencionais favoráveis (CALIMAN; PRADO, 2018).

## **2.1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA ATENCIONAL**

Ampliando a compreensão e o estudo sobre a face conjunta da atenção nos encontramos com sua complexidade. Citton (2014) se interessa pelos ambientes humanos, tendo em vista sua estruturação pela atenção presencial de uns aos outros. É nesse sentido que sublinha a importância da atenção conjunta no trabalho realizado na sala de aula. O objeto da aula é menos a informação a ser transmitida



do que a construção de uma direção, de um esforço conjunto no qual nós percebemos melhor porque nos esforçamos para perceber com.

As ideias de Tim Ingold (2018) vão na mesma direção. Em “Anthropology and/as education”, Ingold retoma questões que foram discutidas por John Dewey há mais de 100 anos, mas que continuam centrais no debate educacional atual. Ingold reforça a crítica de Dewey às perspectivas que definem a educação como um processo de transmissão de conhecimento e situa a educação como uma prática de atenção. Não é por transmissão, mas através da atenção que o conhecimento é gerado.

O papel central da atenção foi apontado pela concepção da educação como transmissão de conhecimento. Nesta perspectiva, a atenção é vista como uma capacidade individual que possibilita a seleção e captação da informação transmitida. No entanto, quando Ingold problematiza a compreensão da educação como transmissão, a importância da atenção é ainda mais enfatizada – ela torna-se, por excelência, o objeto da educação. O propósito da educação não é transmitir informação acerca de um mundo já dado, introduzindo conhecimento na mente vazia das crianças. É tornar o mundo presente, de modo que crianças e adultos, conjuntamente, possam “comunar”, variando e produzindo conhecimento de forma responsiva e responsável. E este é um trabalho sobre a atenção.

Temos aí duas formas bem diversas de compreender a relação entre o conhecimento e a atenção, que alimentam projetos e práticas educacionais distintas e, por conseguinte, formas também diversas de cuidar das dificuldades dos processos atencionais. Na primeira, que compreende a educação como transmissão de conhecimento, encontramos uma atenção que deve colocar foco naquilo que já fora planejado e pensado, funcionando como um *check out*. Nesta perspectiva, a atenção é uma capacidade individual e natural, identificada a selecionar, prestar atenção e focar em uma informação transmitida pelo professor-emissor, que precisa ser adquirida pelo aluno-receptor. Se este caminho é interrompido, supõe-se que estamos diante de um déficit atencional. Quando a atenção é assim definida pouco



ou quase nada é proposto como cultivo atencional e, nos dias atuais, quase sempre a única opção de tratamento é a prescrição farmacológica.

Na segunda forma de compreender o conhecimento, a tarefa educacional é tornar o mundo presente em sua comunalidade. Trata-se de uma perspectiva onde a atenção assume uma prioridade ontológica, sendo entendida como modo fundamental de estar no/com o mundo. Para Ingold (2018), quando cultivamos uma postura atenta ao/no mundo, correspondemos com ele, respondemos responsabilmente ao seu apelo de forma ativa. Nesta perspectiva, a atenção é o processo basilar da nossa constituição como seres relacionais. Segundo Boullier (2010), é na nossa postura atenta que manifestamos e criamos o laço que nos une e vincula a um ser/objeto. Fala-se de uma qualidade de presença e responsividade ativa ao que, do mundo, nos convoca. Como tal, a capacidade atencional resulta de um processo de aprendizagem que envolve sempre uma rede atencional em movimento. Nesta perspectiva, o objetivo da educação não é chegar a uma consciência do ou sobre o mundo, mas nos levar a uma correspondência com o mundo (INGOLD, 2018). Educar é cultivar uma consciência atenta não sobre o mundo, mas com o mundo. Trata-se, antes de tudo, de guiar a criança para o mundo, sendo, em última análise, uma prática de exposição e produção de sintonia com o mundo.

Para Citton (2014, p. 94), a sala de aula deveria ser vista como um grupo de pesquisadores no processo de inventar uma nova forma de produzir sentido sobre um campo do conhecimento. Ela é um ecossistema atencional que, mais do que o professor, assume a posição de agência. E é nesta perspectiva que as características que possibilitam o cultivo da atenção conjunta tornam-se fundamentais. O professor (e diríamos, também o estudante), precisa aprender a sentir, reconhecer e modular as ressonâncias afetivas que estruturam a sala de aula. Antes de ocupar-se da informação a ser transmitida, precisa começar a estabelecer e, sobretudo, manter a conexão afetiva que possibilita àqueles que estão em diálogo estarem no mesmo comprimento de onda emocional. É primeiramente em um nível emocional e afetivo que a conexão entre professor e aluno (e alunos entre si) é



possibilitada. Quando a dinâmica em sala de aula privilegia a transmissão de conhecimento e a centralidade hierárquica do professor, compromete a criação de um ecossistema atencional favorável. Pouco ou quase nenhum espaço é dado à reciprocidade atencional e afetiva, à improvisação e invenção conjunta e ao ir e vir da distração.

A partir de uma perspectiva ecológica que ultrapassa o viés individualista e naturalista da atenção, o cuidado dos problemas atencionais surge como um trabalho de cultivo de correspondência e atenção conjunta concentrada e aberta, envolvendo a construção de ecossistemas atencionais favoráveis. É nesta direção que realizamos o trabalho na Oficina da Palavra.

### **3. A OFICINA DA PALAVRA COMO UM ECOSSISTEMA ATENCIONAL**

Com o objetivo de descentralizar o lugar da medicação no tratamento dos problemas de atenção e de relação, construímos um dispositivo grupal e participativo de cuidado - a Oficina da Palavra. A Oficina foi assim nomeada pelo entendimento que a palavra poética poderia comparecer de diversas formas - impressa e costurada em livro, caligrafada em papel, cantada em música ou falada. Nosso objetivo era promover o contato com a literatura como forma de movimentar palavras em nós - crianças,icineiras e profissional do CAPSi - criando um ecossistema atencional convidativo ao diálogo, à participação e à partilha de experiências. A direção do trabalho foi a estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM) (CALIMAN, CÉSAR, 2020). Criada no Canadá e transposta de modo contextualizado para o Brasil em 2010, a GAM tem como proposta colocar em discussão as controvérsias em torno do uso do medicamento e desconstruir a relação hierárquica estabelecida entre usuários, familiares e profissionais de saúde mental<sup>2</sup>. Seus princípios norteadores são o exercício da autonomia e da cogestão,

---

<sup>2</sup> A estratégia GAM no Brasil é praticada de forma coletiva, em grupo. Os princípios da autonomia e cogestão norteiam o modo de agir e se relacionar nos grupos GAM. A autonomia, nesse caso, não significa independência, ao contrário se realiza na referência à pluralidade de vínculos que se é capaz de estabelecer (KINOSHITA, 1996; PASSOS et al., 2013). É, portanto, uma autonomia que se



que implicam necessariamente a construção de um plano de participação que, a nosso ver, pode ser experimentado através do cultivo da atenção conjunta (CALIMAN, et al, 2019; CALIMAN, et al, 2018).

A Oficina da Palavra foi um dispositivo de pesquisa criado para o desenvolvimento de um trabalho com crianças e adolescentes que vinham sendo atendidas no CAPSi. A partir de seu entendimento como dispositivo de cultivo de atenção conjunta, a proposta inicial foi experimentar a prática regular da leitura compartilhada da literatura, em voz alta e em roda. A Oficina ocorreu entre 2015 e 2017, acontecia uma vez por semana em uma sala ampla do CAPSi e cada encontro tinha em média uma hora de duração. Participaram dos encontros 10 crianças e adolescentes, entre 8 e 15 anos que, em sua maior parte, permaneceram até o final do trabalho. O critério de inclusão era a criança ou o adolescente ser atendido pela instituição, ter disponibilidade para frequentar os encontros semanais e fazer uso regular de pelo menos um psicofármaco. A participação era indicada pelos profissionais do CAPSi, com o acordo dos responsáveis. A Oficina foi oferecida como uma atividade eletiva, não sendo obrigatória a participação. Havia um horário marcado para o trabalho, mas era permitido que a criança ou adolescente chegasse atrasado ou se retirasse antes do término da atividade.

Todas as crianças que participaram da Oficina eram usuárias da rede pública de educação e de saúde mental da cidade de Vitória. Em sua maioria, crianças negras, moradoras da periferia da cidade e de instituições de acolhimento. Crianças acompanhadas por queixas escolares e também em situação de exclusão social. Algumas delas já faziam algum tipo de acompanhamento no CAPSi há mais de 5 anos, ou seja, sua experiência com a rede de saúde mental e com o uso de psicofármacos começara bem cedo em suas vidas. As trêsicineiras, pesquisadoras-estudantes do curso de graduação em psicologia da Universidade

---

constrói no grupo, com diálogo e negociação de pontos de vista e que pressupõe interdependência. A cogestão, por sua vez, “é a gestão que se faz junto” (GUIA DO MODERADOR, p.10). Propõe produzir experiências compartilhadas entre todos os atores do grupo, procurando ampliar a comunicação e o diálogo sobre assuntos que usualmente são desconsiderados, como a experiência de uso de psicofármacos (GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO, 2014).



Federal do Espírito Santo, e o grupo de pesquisa eram responsáveis pela seleção dos textos a serem lidos e demais elementos da dinâmica do trabalho, além do manejo dos encontros. Uma profissional de referência do CAPSi, indicada pelo serviço, participava regularmente da oficina. Todos os encontros foram registrados pelasicineiras em diários de campo, que eram compartilhados com o grupo de pesquisa e discutidos em supervisões semanais. Ao longo deste texto, recorreremos a alguns trechos dos diários de campo.

A Oficina tinha como principal ponto de referência um tatame, onde a roda de leitura acontecia. Existia também uma mala cheia de livros infanto-juvenis, mesas, cadeiras, instrumentos musicais, alguns brinquedos. A Oficina procurou ser um ambiente de vida, mais que um espaço pedagógico para a realização de tarefas específicas. Segundo J. von Uexküll (2004), o conceito de ambiente de vida (*Umwelt*) é distinto do de meio físico, pois só existe para o vivo que o habita. Na mesma direção, Ingold (2018) usa o conceito de ambiente, tal como formulado por John Dewey – o ambiente não é apenas o que nos rodeia, mas aquilo que nos faz variar e que, ao mesmo tempo, varia conosco.

Ingold dá o exemplo do astrônomo olhando as estrelas. Para este, as estrelas, embora distantes, fazem parte do seu ambiente – ele se preocupa com elas, se ocupa e se envolve com elas. Porque elas lhe ocupam, as estrelas fazem com que ele varie, na medida em que seu olhar vagueia de estrela a estrela.

As estrelas questionam o astrônomo, despertam sua curiosidade, e ele é movido a responder. Essa resposta não é apenas uma reação, como se fosse um distúrbio da visão que irrompe na consciência, mas uma resposta que prolonga a tendência do próprio astrônomo que reside no desejo de conhecê-las melhor (INGOLD, 2018, p.05. Tradução nossa).

Há um exercício atencional na criação de nossos ambientes de vida. Esta se dá através de um cultivo de uma disponibilidade atencional através do qual objetos, pessoas e relações passam a ser objeto de (pre)ocupação uns para os outros – eles correspondem. O astrônomo corresponde com as estrelas, porque há o cultivo de uma “response ability”. Para Ingold, esta habilidade de correspondência é uma



aspiração, algo para ser construído conjuntamente, um esforço que demanda que cada um se abra para o outro ou se envolva com a preocupação do outro. Como veremos adiante, o conceito de correspondência evoca o de atenção conjunta, trazendo à cena as articulações entre humanos e não humanos.

Nesta direção, a Oficina da Palavra teve como objetivo criar um ambiente, um ecossistema atencional favorável, buscando produzir correspondência entre as crianças,icineiras e crianças, profissional e icineiras, todos com o livro e demais elementos ali presentes. Esta correspondência dependia de um trabalho de cultivo da atenção conjunta. Buscamos cultivar uma rede atencional múltipla e heterogênea, envolvendo humanos e não humanos. Visamos colocar em evidência e cartografar as mil folhas da atenção, procurando dar-lhes contorno por meio do cultivo de práticas de reciprocidade, sintonia afetiva e improvisação.

Foi frequentando a oficina com assiduidade que crianças e icineiras passaram a fazer parte deste ecossistema e cultivaram a atenção conjunta. A aprendizagem por cultivo, tal como proposta por N. Depraz, F. Varela e P. Vermersch (2003) possui uma face de novidade e outra de sedimentação e enraizamento. O cultivo se dá em sessões consecutivas e regulares, tal como ocorre, por exemplo, na prática de meditação. Há repetição e algumas rotinas. O sentido da regularidade é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afetivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com tais experiências e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude atencional de acolhimento. A noção de cultivo procura ressaltar que a aprendizagem resulta no aumento da força e da potência de gestos atencionais que já existem na cognição. Não parte, portanto, da ideia de déficit de atenção.

### **3.1. O CULTIVO DE CONTORNOS ATENCIONAIS**

Os encontros começavam devagar, com a chegada das icineiras. Elas se instalavam na sala e as crianças iam chegando. Antes da formação da roda as



crianças brincavam, interagiam e conversavam de forma mais ou menos livre. Por vezes, asicineiras propunham uma brincadeira que pudesse ir convocando a atenção, como o jogo Morto e Vivo. Diante da palavra “morto” as crianças deveriam agachar e diante da palavra “vivo” deveriam ficar de pé. Os comandos eram dados de forma sequencial e aleatória, sendo preciso que a criança estivesse de corpo presente no jogo e atenta àsicineiras e às outras crianças. Após algum tempo, tinha início a formação em roda.

Antes de começar a leitura, em alguns encontros era proposto o jogo da bolinha, no qual uma bolinha era jogada de um para outro participante, circulando entre eles. Quando alguém estava com a bola, era sua vez de falar brevemente para o grupo sobre algum assunto. O tema poderia ser sugerido por uma dasicineiras ou pelas próprias crianças. Coisas de que elas gostavam ou não gostavam, situações familiares e acontecimentos diversos surgiam na dinâmica da bolinha. Este era um momento de desaceleração dos movimentos sensório-motores e de ativação da atenção para o que o outro partilha, exercitando os princípios de uma atenção conjunta. Neste momento, era possível cada um aparecer com sua fala singular no grupo e também escutar uns aos outros. O jogo foi uma estratégia desenvolvida com o objetivo de dar um tempo para que as crianças deixassem o que estavam fazendo e se aproximassem aos poucos da roda e dos livros.

No entanto, nem sempre a criança dava sua atenção de imediato ou completamente ao que acontecia na roda. Uma cena do diário de campo descreve um desses momentos.

Durante o jogo da bolinha nos apresentamos e pedimos a Cauã (criança) para que se apresente também. Ele se afasta um momento do brinquedo com o qual está envolvido, se apresenta e, quase que ao mesmo tempo, lança a bolinha para que outra pessoa fale. Volta então ao brinquedo e a bolinha segue na roda. Apesar de Cauã não estar sentado formalmente na roda, sempre que é sua vez de falar, ele retorna suavemente, pensa no que vai falar, fala, e depois volta ao brinquedo. Enquanto brinca com os carrinhos, parece não estar presente à roda, mas está. (diário de campo)



A presença à roda e ao brinquedo se alternavam e a atenção realizava um movimento de vaivém. Este movimento era acolhido na oficina e não imediatamente visto como problema, erro ou incapacidade. Não era, portanto, entendido como desatenção. Frente a uma proposição de atividade conjunta – diversa da tarefa pedagógica - tratava-se de acompanhar o movimento da atenção. Cuidávamos para que ela voltasse à roda, observando o ritmo e temporalidade de cada um e considerando a processualidade atencional. Buscava-se, então, acolher a distração e com ela ir aos poucos criando consistência na experiência partilhada.

Para que o cultivo da atenção conjunta pudesse se dar, a atenção dasicineiras também precisava ser cultivada. Utilizando em seu trabalho o método da cartografia, sua atenção deve ser concentrada e aberta. Definida como método por G. Deleuze e F. Guattari (1980), a cartografia requer uma atenção de qualidade especial, para além da seleção de informações e da focalização voltada para a representação das formas. A atenção do cartógrafo detecta signos, afetos e forças circulantes, ou seja, pontas do processo em curso. A detecção e apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requer uma concentração sem focalização e uma abertura que também não se furta à distração (KASTRUP, 2019). Os diferentes gestos da atenção do cartógrafo possuem como diretriz o acesso ao plano coletivo de fluxos e forças moventes. Este plano é entendido como uma dimensão de virtualidade da subjetividade e do mundo, que coexiste com o plano das formas atualizadas e momentaneamente estabilizadas. A atenção cartográfica implica ainda na suspensão de julgamentos, expectativas e da busca de informações que fazem parte da atitude natural da cognição, devendo por isso ser cultivada. Uma das direções da oficina era dar contorno à atenção conjunta, concentrada e aberta, envolvendo criançasicineiras e profissional do CAPSi. O desafio era produzir um ecossistema atencional favorável com crianças que chegavam com a atenção dispersa, pouco disponível à relação com outras crianças, com asicineiras, com o livro e com a leitura em grupo.

Na oficina não havia um protocolo a ser aplicado, mas a aposta num aprendizado a partir da experiência. O trabalho visava a construção de contornos,



não de limites. Não raro, deparamo-nos com a suposição de que às crianças diagnosticadas com TDAH faltam limites. Ao mesmo tempo, sabemos que na escola, ficar no limite ou ter limites distingue aqueles que se enquadram às normas daqueles que precisam ser “enquadrados” por meio de práticas disciplinares que são, em última instância, práticas de controle da atenção e do comportamento. Trata-se de reforço dos limites. Neste contexto, a imposição e o reforço de limites torna-se a direção do trabalho dos adultos com as crianças. Um trabalho que exige o foco atencional, tanto das crianças quanto dos professores e cuidadores. Diferentemente, na oficina, em lugar de procurar dar/impor limites, exercitávamos o cuidado participativo, baseado em contratações provisórias e na construção de contornos para o trabalho grupal.

Lachaux (2013) discute a relação entre atenção e controle. Normalmente pensamos em dominar a atenção por meio do esforço da vontade. Todavia, a atenção voluntária totalmente focada e individualmente controlada é um mito moderno, que hoje é atualizado como mito do controle de si. Por outro lado, muitas vezes assume-se que a atenção pode ser controlada externamente através da imposição de limites. Colocando o problema do que devemos entender por controle, Lachaux (p.13) traz o ensinamento de um mestre budista: se você quer “controlar” um carneiro ou uma vaca, comece por lhe dar muito espaço. Controle, neste caso, não é sinônimo de constrangimento, mas passa pela compreensão e pelo *lâcher-prise* (deixar ir), pelo desapego, pela abertura para acolher o que chega. A atenção é refratária à domesticação, mas pode ganhar contornos quando é cultivada conjuntamente, o que demanda um tipo de cuidado atencional.

Na Oficina da Palavra fomos construindo um contorno atencional, através dos combinados e pactuações. Um tempo importante era destinado ao processo de contratação do que seria feito na oficina, no qual algumas rotinas eram conjuntamente pactuadas. Diferentemente da definição de regras e limites fixos, quase sempre estabelecidos pelos adultos que propõem às crianças a realização de tarefas pré-definidas, os combinados na oficina eram conjuntamente criados, sendo



repactuados quando não produziam mais o efeito esperado. É o que podemos acompanhar em um trecho de diário de campo.

Queríamos começar a ler os livros, mas vemos que os instrumentos musicais chegam mais e mais à roda. A demanda em relação à música tem chegado a nós com alguma frequência. Então, eu tento: “Bom, gente, antes de começarmos a ler, acho que podíamos fazer um acordo. Que só podemos tocar os instrumentos depois que a história acabar”. (diário de campo)

Combinações como esta eram realizadas e sustentadas no grupo. Não era a regra o que se resguardava, mas a capacidade de criá-la, discuti-la e transformá-la, a depender do movimento do grupo. Dependia, portanto, de negociação e decisões compartilhadas, cujo efeito grupal era o aumento do sentimento de pertencimento e de correspondência, por meio do cultivo da atenção conjunta baseada em relações não hierárquicas.

A criação conjunta do ecossistema oficina e a pactuação participativa permitiam criar contornos no lugar de limites. O limite restringe e impossibilita o movimento. Por sua vez, o contorno permite a criação de consistência grupal, possibilitando o acolhimento de experiências afetivas inesperadas, dando a elas espaço e também uma direção. Trabalhava-se, assim, criando uma relação com a regra na qual ela funcionasse mais como contorno-fronteira do que como limite-barreira.

Joseph (criança) se levantou e foi novamente para a estante com brinquedos. Perguntou se a gente podia fazer uma banda e dissemos que ele podia trazer o pandeiro que já estava segurando e, com bastante cuidado, tocar alguma coisa enquanto eu lia a história, como uma trilha sonora. Joseph sugeriu que eu contasse a história cantando e aceitei a proposta. Durante o começo da história tudo foi cantado, com Joseph e Barbara (oficineira) me acompanhando no tambor e no chocalho. (diário de campo)

A insistência em fazer e refazer os acordos, quando necessário, compareceu como a melhor maneira de criar alguma disponibilidade para a leitura compartilhada e cultivar a atenção à experiência vivida na Oficina.



#### **4. A LEITURA CONJUNTA DE LITERATURA**

Durante todo o tempo de funcionamento da Oficina da Palavra, a leitura de literatura foi utilizada como elemento central no trabalho com o grupo, ainda que em alguns encontros o livro tenha cedido espaço a outros dispositivos como lápis, canetinhas, tintas, cartazes, recortes, instrumentos musicais, brinquedos, fantoches e fantasias. Segundo Michele Petit, a leitura requer uma atenção levemente distraída, como ocorre quando uma passagem do texto faz com que levantemos os olhos da página do livro. Para Petit, talvez seja isto o que há de mais essencial na leitura, acima da decifração de uma mensagem. Afinal, ler “tem a ver com a possibilidade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (PETIT, 2009, p. 92). Embora Petit fale da leitura individual, a ideia de uma leitura que faz redes atencionais e comporta a distração são importantes na nossa discussão sobre a leitura em grupo como prática de cuidado.

Na Oficina da Palavra os livros e textos eram escolhidos com base no efeito inicial no grupo de pesquisa e nas oficinas-pesquisadoras e também no possível efeito nas crianças. Buscamos ler livros que escapassem às histórias de significado único e às explicações fechadas. Trabalhamos com *livros esburacados*, que pudessem gerar passagem e abertura a outros modos de atenção e que suscitassem a invenção (CALIMAN et al, 2019). Experimentamos também fazer um uso *esburacado* de textos diversos, incluindo aqueles não explicitamente direcionados às crianças. Como estratégia de desaceleração cognitiva, por diversas vezes lançamos mão da apresentação demorada das ilustrações que acompanhavam o texto no livro. Juntos, inventamos diferentes modos de leitura. Ora líamos em conjunto, em voz alta, passando o livro de mão em mão na roda, dando vez para todos. Em outros momentos, uma das crianças ou uma das oficinas fazia a leitura completa do livro. Houve vezes em que diferentes livros eram lidos em silêncio por cada um. Comentários, invenções e digressões eram muito bem-vindos. Nem sempre seguíamos a linearidade do texto. Vários ritmos conviviam: passávamos rápido por algumas frases e muito lentamente por outras.



As variações nos modos de ler aconteciam em consonância com as pactuações e acordos realizados com as crianças na Oficina, exercitando a disponibilidade dos participantes à variação dos contornos atencionais. Para viver o que não estava pré-programado, tornava-se necessário um movimento de improvisação, característico da atenção conjunta. Ao abordar a prática da improvisação na educação, Citton (2014) afirma que a capacidade de invenção conjunta é determinante para que a sala de aula possa oferecer um ecossistema que mantém a atenção conjunta. As práticas de improvisação e invenção guardam um interesse pela descoberta de coisas não sabidas, não antecipadas até então. Ser atento à atenção do outro requer uma abertura ao risco de improvisar, deixando de lado rotinas pré-programadas.

Uma das dinâmicas de leitura consistia na proposição de que cada participante lesse uma página. O grupo era heterogêneo, existindo crianças com maior ou menor fluência de leitura. A ideia era que todos pudessem ler, ainda que por vezes isto ocorresse com a ajuda atenciosa daicineira, quando surgiam dificuldades de leitura e compreensão. Também era respeitado o direito de não ler. A participação com a leitura em voz alta não era obrigatória. Esta podia se dar de outros modos como, por exemplo, na definição da ordem dos leitores, ouvindo ou simplesmente estando na sala, fazendo parte deste ecossistema atencional (CALIMAN et al, 2018). Como vemos no diário de campo:

Naquele dia, no trabalho com o primeiro livro, Lorena (criança) não quer ler. Não insistimos. A leitura roda de novo, Cauã (criança) está empolgado. Lorena de novo não quer ler quando chega sua vez. Ela simplesmente faz um não com a mão, nervoso e arisco. Pergunto se ela tem certeza que não quer ler. Ela responde que não. Apesar disso, assume um papel de “maestro”. É ela que dita quem lerá a próxima parte. De repente, Lorena começa a ler. As palavras são ditas baixinhas antes de serem pronunciadas para o mundo. Quando emperra em alguma palavrinha, Bárbara (icineira) vem ao socorro e ajuda. Havia certa sinergia nessa leitura. Todos acompanhavam. Não era uma leitura perfeita, mas acontecia. Sem desistência, sem choro, com vontade e afeição. O livro termina. Lorena parece estar gostando mais de ler na roda. No segundo livro daquele dia sua leitura já é menos conturbada e nervosa, e ela já não pronuncia as palavras em voz baixa. (diário de campo)



Neste encontro da oficina há improvisações contínuas: acolher a criança que não quer ler e que, em esforços sutis de ali se manter, vai primeiramente entrando em silêncio, depois dando certo ritmo à leitura ao escolher o próximo que lerá e, lendo baixinho, até poder pronunciar as palavras para o mundo. Aqui o movimento de improvisação não se separa do esforço de sintonização afetiva entreicineiras, crianças, livros e leitura, que vai possibilitando surgir a atenção conjunta. A leitura, mais que o ato de ler as palavras, é também uma leitura de gestos, atenção aos movimentos, às pausas, às iniciativas, ao tom e volume. Busca-se, assim, cultivar modos atencionais fluidos e em um ecossistema favorável, entendendo-os como efeitos e não condição de um processo de aprendizagem (KASTRUP, 2004).

#### 4.1. REDES DE ATENÇÃO NA LEITURA EM GRUPO

Aicineira é uma espécie de outsider, um ser de fronteira, de borda (DELEUZE; GUATTARI, 1980; KASTRUP, 2008a; 2008b). Ela não é um centro, mas uma das linhas que concorre para envolver o grupo de leitura. Sua posição é de certa independência. Ora ela está lendo para o grupo, ora é tomada pelo próprio texto literário, num movimento de vaivém. Ora exerce um tipo de liderança, ora revela-se solitária. Por ocupar esta posição de fronteira, é um diferencial do grupo. Ela bordeja o grupo e, quando ela assume uma firme aliança com o texto, força os limites do grupo, abre linhas de fuga, e conduz às transformações que nele têm lugar. Exerce assim uma função ativa e desempenha um papel diferencial e heterogêneo em relação as crianças. Sua atenção concentrada e aberta surge como condição importante para que as próprias crianças experimentem o texto literário (KASTRUP, 2003). A onda provocada pela sintonia com o texto concorre para cativar a atenção das crianças:

Naquele dia, tudo o que a gente tenta não funciona para cativar a atenção dos meninos. Só Joseph (criança) está atento, na expectativa do começo da história. Aicineira decide começar a história assim mesmo. Ela pega o livro 'Bruxa, venha a minha festa' de Ardem Druce (2008) e começa. Joseph aguarda atento. Ela



começa lendo: “Senhora bruxa, por favor, venha à minha festa!”. João (criança) olha para a página com a imagem da bruxa, bate nela e diz: “Eu não quero ela na minha festa!”. Aicineira segue com a leitura. Os personagens convidados para a festa vão chegando e, com eles, mudam os tons de voz usados para representar cada um. Nesse momento, Cauã e João (crianças) já estão concentrados na história. Quando a árvore vai ser convidada, ela fala sussurrando. O sussurro fez com que os meninos se interessassem ainda mais. Todos se aquietam e chegam mais para perto, para saber o que a árvore ia responder. Todos ficam bem concentrados até o final da história. Parece que aconteceu algum tipo de contágio. (diário de campo)

A ideia de contágio remete ao conceito de imitação, formulado por G. Tarde (1890/2001). Em Tarde, a imitação é definida pelas ideias de contágio e propagação. Segundo Stengers (1987) a noção de propagação, formulada no campo das ciências biológicas, tem o sentido da propagação de um vírus ou uma bactéria. Diferentemente da propagação em Termodinâmica, que tende à uniformização e a anular sua causa, a propagação biológica é propagação de sua própria origem. Cada ser infectado torna-se, ele próprio, um centro de propagação. A causa fica inoculada em seu efeito. O desenho deste processo, que se faz com múltiplos pontos de bifurcação, é uma grande rede. Note-se que se pensa aqui do ponto de vista do sucesso do vírus. O “vírus” é a atenção à leitura.

O contágio envolveu as crianças e também aicineira leitora. Segue seu relato.

Peguei esse livro porque estava eu mesma muito encantada com ele – era um dos meus livros preferidos enquanto criança. A riqueza das ilustrações e a consistência da história, ainda me emocionam, mesmo depois de adulta. O que aconteceu foi que comecei a ler sem muitas expectativas, mas com total entusiasmo. Pensava em fazer valer aquele encontro pelo menos para Joseph (criança), que prestava atenção. Mas alguma coisa aconteceu – não sei se foi o meu entusiasmo, o fascínio genuíno de Joseph frente à história, a ilustração monstruosamente realista ou se foi a mistura de tudo isso. Sem a gente chamar ou insistir, num movimento muito gradual, os meninos foram se deixando levar pela história. (diário de campo)

Todos os elementos descritos na cena acima parecem comportar a aposta na conexão sensível: era pelos afetos que as investidas eram feitas. O encanto daicineira que se emociona com o livro, o fascínio da criança que lê, a força da



ilustração, a leveza da postura dasicineiras que não insistem e não obrigam um certo tipo de presença, tudo isto se dá pelos movimentos intensivos dos afetos de vitalidade e pelo esforço de sintonia afetiva (STERN, 1998) que impulsionam o contágio – todos foram “deixando-se levar”. Sempre permeados pela improvisação e por uma atenção ao mesmo tempo concentrada e aberta, tais encontros abriam processos de cultivo da atenção recíprocos e imprevisíveis.

## **5. O MEDICAMENTO NA REDE DE CUIDADOS**

A Oficina da Palavra, como um dispositivo de pesquisa, dedicou-se a fazer do cuidado um cultivo atencional. Ser atento à atenção do outro em suas investidas e derivas tornava inseparável o cuidado do cultivo da atenção conjunta. A atenção requerida pelo trabalho de cuidado não é controle, mas, ao contrário, é a capacidade de cultivar a pessoa com suas próprias possibilidades e experiências e em situações sempre únicas. Não há no acompanhamento atento garantias de um fim esperado. Há o acolhimento do imprevisível, a possibilidade de abertura para o pluralismo das formas de relação e vida que são atenciosamente acompanhadas. Neste sentido a atenção é, por excelência, o gesto cognitivo do que Boullier (2010) define por cuidado cosmopolítico e que, a nosso ver, permite a ampliação das possibilidades de tratamento dos problemas atencionais.

O cuidado atencioso acolhe o pluralismo das formas de relação. O curioso é que isto significou a acolhida dos modos de relação das crianças com o diagnóstico de TDAH e com os medicamentos. O cultivo da atenção conjunta como modo de cuidado incluía tal acolhimento. Retirar a centralidade do medicamento do tratamento das crianças e adolescentes significava, paradoxalmente, romper com a invisibilidade de seu uso e de seus efeitos. A experiência com o medicamento é um dos fios da rede de atenção conjunta. Em um dos encontros da Oficina, uma criança comenta que dormiu na escola, por causa dos remédios de que faz uso. Fala que faz uso de um pela manhã, antes de ir para escola, e outro à noite, “para dormir



mesmo”. E comenta: “Não sei se vocês perceberam, mas é por isso que eu não estava alegre na semana passada. Era por causa do remédio”.

A conversa aponta que por mais que o problema do uso e dos efeitos da medicação não estivesse explicitado todo o tempo, ele estava presente para as crianças como questão e por vezes como incômodo. O menino consegue perceber, por um movimento de atenção a si, os efeitos do medicamento em seu corpo, na qualidade da sua presença, em seus afetos e desempenho. Consegue também fazer a diferenciação entre um estado medicado e um estado não-medicado. Ao ser partilhada na conversa, a experiência com o medicamento convida aos outros participantes a trazerem também o modo como experimentam a medicação em suas vidas. Com isso, a relação com o medicamento passa a fazer parte daquele ecossistema atencional que construímos na oficina.

A Oficina da Palavra permitiu uma circulação de vozes, atenções e afetos das crianças e adolescentes, contando suas vidas e enunciando desejos. Cuidar, nesse sentido, significava acolher as diferentes formas de pertencimento, para gerar confiança e abertura, de modo que cada criança ou adolescente pudesse participar e se sentir à vontade no grupo. E nessa prática asicineiras, sem dúvida, tinham um papel importante, acolhendo as experiências mais diversas, por mais difíceis, diferentes e intensas que fossem. É essa atenção cuidadosa que permitia partilha e negociação, que chamava sempre e novamente à participação, à conversa sobre o que se passava, à responsividade responsável.

Tal acolhida dependia não de controle, mas da criação conjunta de contornos atencionais em práticas diversas: no convite às crianças para construir e desmontarem o espaço onde nos reuníamos, apropriando-se dele; no exercício difícil de acolhimento de movimentos caóticos, de irritação e discussões intensas entre elas; na conversa sobre medicamentos e na partilha de sofrimentos diversos, como não ter amigos, não se sentir compreendido, não ter uma casa. Como efeito, foi aos poucos surgindo uma grupalidade, um laço relacional, sustentado em múltiplos agenciamentos entre todos os participantes.

Enfim, na Oficina da Palavra circularam fluxos materiais, afetivos, literários e químicos. Sua configuração e seu contorno eram relativamente tênues e sempre passíveis de ser desmanchados. A atenção circulava entre participantes e objetos, configurando múltiplas composições, sempre provisórias. Nada se assemelhava a uma situação em que um sujeito presta atenção a um objeto ou tarefa, de modo fixo. Nada próximo a um modelo binário atenção-desatenção. A metáfora do foco de luz, tão comumente referida ao trabalho da atenção, não funciona aqui, tampouco o modelo individualista. Estamos diante de flutuações e pousos atencionais, múltiplas modulações, conexões e desconexões, de mil folhas da atenção.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. (1922/2001). **Introduction (deuxième partie):** de la position des problèmes » [1922], *La pensée et le mouvant dans Œuvres*, André Robinet (éd.), Paris, Presses universitaires de France, p. 1271-1330, 2001 [1959].
- BOULLIER, D. Por une conception cosmopolitique du *care*. **Cosmopolitiques**. Laboratoire des pratiques l'écologie politique, 2010. Disponível em: <https://blogs.mediapart.fr/dominique-g-boullier/blog/310810/pour-une-conception-cosmopolitique-du-care>. Acessado em: 29 maio 2020.
- CALIMAN, L.; DOMITROVIC, N. Uma análise da dispensa pública do metilfenidato no Brasil: o caso do Espírito Santo, **Physis**, vol.23, n.3, p. 879-902, 2013.
- CALIMAN, L. *et al.* O Cultivo Atencional como Exercício de Participação: Oficinar com Crianças na Saúde Mental. **Ayvu**, Rev. Psicol., v. 05, n. 01, p. 42-66, 2018.
- CALIMAN, L. *et al.* Oficina da Palavra: literatura, infância e cultivo da atenção. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 1, janeiro-março, 2019.
- CALIMAN, L.; PRADO, M. R. Prise de psychostimulants et attention: l'expérience de deux adolescents diagnostiqués TDAH au Brésil et en France. **La nouvelle revue, Éducation et société inclusives**, 85, p. 261-276, abril, 2019.
- CALIMAN, L.; CÉSAR, M. J. A GAM no ES: invenções com crianças, familiares e trabalhadores. **Rev. Polis e Psique**, v. 10, n. 2, p. 166-188, 2020.
- CHAVES, F. A. M.; CALIMAN, L. Entre Saúde Mental e a Escola: A Gestão Autônoma da Medicação. **Rev. Polis e Psique**, V. 7, N. 3, p. 36-60, 2017.
- CITTON, Y. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Le Seuil, 2014, p. 313.



CONRAD, P. The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. **Soc. Probl.**, v. 23, n.1, p. 12-21, 1975.

CONRAD, P. Expansion: from hyperactive children to adult ADHD. *In*: CONRAD, P. (org.). **The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006, p.46-69.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980, p. 645.

DEPRAZ, N. De l'“inter-attention” à l'attention inter-relationnelle. Le croisement de l'attention et de l'intersubjectivité à la lumière de l'attention conjointe. **Symposium**. V. 14, p.104-118, 2010.

DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. **On becoming aware: A pragmatic of experiencing**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2003, p. 281.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrações: Pat Ludlow. São Paulo: Editora Brinque-book, 2008.

FREUD, S. (1912). **Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique**. Disponível em [https://psycho.ru/fr/freud/1912/conseils\\_medecins.html](https://psycho.ru/fr/freud/1912/conseils_medecins.html). Acesso em: 29 maio 2020.

GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – Guia de Apoio a Moderadores. CAMPOS, Rosana *et al.* DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS: 2014, p. 44.  
Disponível em:

[https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia\\_gam\\_moderador\\_-\\_versao\\_para\\_download\\_julho\\_2014.pdf](https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia_gam_moderador_-_versao_para_download_julho_2014.pdf). Acesso em: 29 maio 2020.

GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – GAM. CAMPOS, Rosana *et al.* DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; IPUB/UFRJ; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2012, p. 71.

HUSSERL, E. **De la synthèse passive**. Grenoble, França: Jérôme Milon, 1998, p. 431.

INGOLD, T. **Anthropology and/as education**. Routledge: New York, 2018, p. 94.

JAMES, W. **The principles of Psychology**. New York: Dover, 1950.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 30, p. 07-16, 2004.

KASTRUP, V. Sobre livros e leitura. *In*: Kastrup, V.; Tedesco, S; Passos, E. (orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008a, p. 241-266.

KASTRUP, V. Cartografias literárias. *In*: Kastrup, V.; Tedesco, S; Passos, E. (orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina. 2008b, p. 267-295.

KASTRUP, V. Production de subjectivité dans un atelier de lecture au Brésil. **Chimères**, v. 49, p.34-46, 2003.



- KASTRUP, V. La cartographie comme méthode: Pistes pour la pratique d'une recherche-intervention. **Bulletin de Psychologie**, v. 536, n.2, p. 125-134, 2015.
- KASTRUP, V. Le fonctionnement de l'attention dans le travail du cartographe. **Multitude**, v. 75, n. 2, p.135-144, 2019.
- KINOSHITA, R. T. Contratualidade e reabilitação psicossocial. *In*: PITTA, A. M. F. (org.). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- LACHAUX, J. P. **Le Cerveau attentif**: Contrôle, maîtrise et lâcher-prise. Odile Jacob: Paris, 2013, p. 385.
- DE-NARDIN, N. H.; SORDI, R. O. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, 2008.
- ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; GONÇALVES, P. V. Academic and professional Tensions and debates around ADHD in Brazil. *In*: BERGEY, M.; FILIPE, A.; CONRAD, P.; SINGH, I. (eds.). **Global perspectives on ADHD: Social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries**, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018. p. 186-207.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 206.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum (vol. 2)**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 310.
- PASSOS, E. *et al.* Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação (GAM). **Aletheia**, Canoas, RS, Brasil, v. 41, p. 24-38, 2013.
- PETIT, M. **L'art de lire ou comment résister à l'adversité**. Paris: Editions Belin, 2008.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 247.
- SCAIFE, M; BRUNER, J.S. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, v. 253, n. 5489, p.265-266, jan., 1975.
- STENGERS, I. Introduction: Propagation des concepts. *In*: STENGERS, I. (org.) **D'une science à l'autre: des concepts nomads**. Paris: Seuil, 1987, p.9-26.
- STERN, D. **The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology**. Londres: Karnac Books, 1998.
- TARDE, G. **Les lois le l'imitation**. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2001, p. 447.
- TOMASELLO, M. Joint Attention as Social Cognition. *In*: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (eds.) **Joint Attention: its Origins and Role in Development**(1995). New York: Psychology Press, 2014, p.103-130.
- UEXKULL, J. **Von mondes animaux et monde humain**. Paris: Pocket, 2004, p. 188.



VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **L'inscription corporelle de l'esprit**. Paris: Seuil, 1993, p. 382.

VERMERSCH, P. L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales: Eléments de rapprochement. **Expliciter**, v. 44, p.14-43, 2002.

**Recebido em: 31/05/2020**  
**Aprovado em: 31/08/2020**



## Pequenos deslocamentos: corpo, arte, saúde e educação

### Small displacements: body, art, health and education

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020196>

**Flavia Liberman**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
[f.liberman@unifesp.br](mailto:f.liberman@unifesp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Marina Guzzo**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
[marina.guzzo@unifesp.br](mailto:marina.guzzo@unifesp.br) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima**

Universidade de São Paulo - USP  
[beth.araujolima@gmail.com](mailto:beth.araujolima@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

#### RESUMO

Este artigo pretende problematizar a ideia de pequenos deslocamentos que são experimentados no contexto de práticas de formação que buscam compor outros modos de pensar e atuar em saúde, como possibilidade de promover acesso à experiência estética e à vida em sua potência expressiva e de criação. Para tanto apresentaremos alguns aspectos de um projeto de criação e educação que envolve mulheres de uma região vulnerável de Santos, que apresentam diferentes desafios de ordem física, emocional e social, e os estudantes de uma universidade pública. Neste projeto, foram realizadas diferentes propostas mobilizadas pelas artes em suas múltiplas linguagens, com o intuito de promover experiências sensíveis e lúdicas que possam produzir *pequenos deslocamentos*, vivificar os corpos, ativar memórias, imaginações, reconhecer e despertar desejos, afetar e ser afetado pelo encontro entre corpos. Consideramos os pequenos deslocamentos como movimentos menores dentro das experiências, que tem a potência de ativar e incidir em processos de subjetivação e produção de outras sensibilidades. Experimentamos o dançar, o cantar, jogar, dramatizar, mover e pausar, conversar e silenciar entre outras proposições atentos aquilo que é pequeno, as marcas microscópicas, aos detalhes dos acontecimentos. Ancoradas em uma perspectiva micropolítica, apostamos nas pequenas interferências como modo de produzir uma formação inventiva para os alunos e o aumento de potência individual e coletiva com todos e todas as participantes, deste projeto colaborativo que se efetua na interface corpo, arte, saúde e educação.

**Palavras-chave:** Arte; Mulheres; Território; Educação; Saúde;

#### ABSTRACT

This article intends to problematize the idea of small displacements that are experienced in the context of training practices that seek to compose other ways of thinking and acting in health, as a possibility to promote access to aesthetic experience and life in its expressive and creative power. To this end, we will present some aspects of a creation and education project that involves women from a vulnerable region of Santos, who present different physical, emotional and social challenges, and students from a public university. In this project, different proposals were made mobilized by the arts in their multiple languages, in order to promote sensitive and



playful experiences that can produce small displacements. quicken bodies, activate memories, imaginations, recognize and awaken desires, affect and be affected by the encounter between bodies. We consider small displacements as minor movements within experiences, which have the power to activate and affect processes of subjectivation and the production of other sensitivities. We experimented dancing, singing, playing, dramatizing, moving and pausing, talking and silencing, among other things, attentive to what is small, the microscopic marks, to the details of events. Anchored in a micropolitical perspective, we bet on small interferences as a way of producing inventive training for students and the increase of individual and collective power with all and all participants of this collaborative project that takes place at the interface of body, art, health and education.

**Keywords:** Art; Women; Territory; Education; Health;

## 1. INICIAR UM TRAJETO: DESLOCAMENTOS, VELOCIDADES E LENTIDÕES

Eis o que é bem menos espetacular do que “o movimento” ou “a revolução”, mas mais decisivo. Ninguém poderá dizer aquilo de que um encontro é capaz. (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 37, grifo das autoras)

Esta viagem abrirá uma outra visão para você, e novas perspectivas podem surgir – deslocar-se daqui para lá é um desafio importante e confio nele; cheguei a conclusão de que cada experiência deve ser feita quando as possibilidades existem num determinado contexto. (OITICICA, 1969 in: FIGUEIREDO, 1998, p. 113)

De uns tempos para cá a palavra deslocamento tem aparecido com uma insistência que nos provoca e seduz. Fazemos parte de uma humanidade que se desloca. O sistema produtivo que potencialmente colonizou o planeta, o tal Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1992) alimenta-se da circulação veloz de todo tipo de fluxos: “fluxos de capital, de informação, de imagem, de bens, mesmo e sobretudo de pessoas, enquanto produz novas formas de exploração e de exclusão” (PELBART, 2003, p. 21).

Assim, todos temos nos deslocado, espacial e geograficamente, de um país para outro, com muita insistência, mas não da mesma maneira, nem com a mesma autonomia, nem na mesma velocidade. Alguns de nós nos deslocamos porque, em nossa extrema inclusão no fluxo produtivo do capital, temos as fronteiras abertas e o chamado constante a estar quase que em dois lugares ao mesmo tempo, o que nos faz deslocarmo-nos com uma rapidez assustadora. Outros de nós nos deslocamos



forçados pelos processos de mercantilização e comodificação de nossos recursos e bens que antes eram comuns; somos empurrados para fora de nossa terra e de nosso lugar, e o fazemos em um ritmo lento, porque carregamos o peso de nossos corpos e temos as fronteiras fechadas diante de nós.

A vida de todos nós fica em risco quando pautada por deslocamentos excessivos e acelerados que perdem o corpo ou por deslocamentos simultaneamente forçados e impedidos, que fazem o corpo pesar até o ponto de nos levar ao fundo do mar. Mas é claro que a vida de alguns de nós está muito mais em risco! O que evidencia também que a exclusão contemporânea tem uma coloração rítmica, que se caracteriza por cindir nas vidas e determinar, desde fora, onde há velocidade e onde há lentidão.

Esses riscos avassaladores ou apresentados a conta-gotas, indicam que vivemos uma desterritorialização brutal nos últimos anos, com crescente dissimetria, injustiça e desigualdade. O que nos coloca diante do desafio de repensar o tema das diferenças, das hibridações, das fronteiras, das itinerâncias e inventar novas terras, novas casas e novas comunidades que não têm, necessariamente, uma localização geográfica precisa, mas podem se constituir em “territórios sensíveis, afetivos, espaços de solidariedade, novos mapas de pertencimento e de afiliação translocais”. (PELBART, 2003, p. 119)

É num mundo com tais qualidades, marcado por conectividade excessiva e exclusão maciça, que, subitamente e sem aviso, um fluxo viral interrompe tudo e nos faz parar.<sup>1</sup> As fronteiras se fecham para todos, o mundo se reduz e a tensão passa a compor a coloração de nosso cotidiano.

Aterrorizados pela morte que ronda, mais perto (como sempre) de alguns que de outros, e desestabilizados por termos sido retirados do mundo que conhecíamos e seu ritmo, podemos nos isolar uns dos outros e nos desenraizar do mundo ainda

---

<sup>1</sup> Durante a escrita deste artigo, o planeta foi tomado por uma Pandemia do COVID- 19, que devido ao seu intenso grau de contágio e letalidade impôs o isolamento social em dimensão planetária. Diante dos acontecimentos e dos diferentes efeitos nos corpos e nas vidas, outras camadas de pensamentos foram agregadas a análise prévia da nossa experiência, reafirmando muitos posicionamentos e deixando questões em aberto.



mais. Mas podemos também, talvez alguns de nós, no meio do susto que nos sobrevêm, pausar, respirar e olhar em volta.

Respirar, ato constante e banal de nosso corpo, que subitamente se revela em sua importância e fragilidade, como direito universal no desafio de construir a possibilidade de uma vida respirável para todos. (MBEMBE, 2020, p. 11)

Será enfim possível experimentar e inventar.

um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimento e fazê-los circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? (PELBART, 2003, p. 139).

Finalmente, talvez possamos verdadeiramente nos mover, agora quando muitos de nós, voluntariamente, se colocaram em confinamento e restringiram sobremaneira seus movimentos no espaço. Deleuze dizia que era pouco inclinado às viagens porque “é preciso não se mexer demais para não espantar os devires” (DELEUZE, 2000, p. 172). Devires que podem ser experimentados quando novas relações de velocidade e lentidão dissolvem formas, desprendendo movimentos, desembaraçando afetos. Recombinações de partículas mínimas que acontecem quando ficamos por muito tempo no mesmo lugar.

Talvez, então, possamos encontrar o lugar e o momento para exercitar pequenos deslocamentos - quase imperceptíveis e, no entanto, muito reais e potentes - em uma viagem diferente que pode nos abrir “uma outra visão” e fazer surgir “novas perspectivas”. Como disse uma vez Hélio Oiticica (1969) em uma carta para Lygia Clark: “cada experiência deve ser feita quando as possibilidades existem num determinado contexto” (p. 113).

Entre algo que ainda ou quase não existe e a sua emergência neste mundo há um pequeno deslocamento na ordem das coisas: algo começa a esboçar-se, um embrião em germinação já começa a existir, mas é tão pequeno que quase não se pode ver. Para sentir e atestar sua realidade é preciso muita atenção e uma sensibilidade especial. Atenção e sensibilidade para reconhecer e sustentar a



singularidade de processos de vir a ser desses esboços, dessas existências mínimas “que conquistam paulatinamente sua realidade, à medida que se tornam mais precisas e determinadas” (LAPOUJADE, 2017, p. 18).

## **2. EXPERIMENTAR PEQUENOS DESLOCAMENTOS**

Mais um dia de trabalho na região noroeste. Nos encontramos no portão da universidade para pegar duas vans que nos levam ao “outro lado do morro”. Muitas vezes os corpos estão cansados das atividades intensas da semana, levando a um cochilar, outras vezes há um silêncio, mas também momentos de muita conversa e entusiasmo. O trabalho inicia ali. Os corpos precisam ganhar tonicidade, um estado de prontidão necessário a este tipo de proposta: buscar as mulheres em suas casas e levá-las a um equipamento de arte e cultura da região para que alguma experiência inventiva, sensível e principalmente coletiva possa acontecer (narrativa da docente pesquisadora).

Já muito antes da pandemia do Covid-19, o mundo dos grandes deslocamentos, nos impelia também a colocar em foco os pequenos deslocamentos que acontecem simultaneamente, compreendendo tal nos diz Latour (2020) em uma de suas entrevistas, que as micro-estratégias ou seja as ações individuais ou desenhadas como micropolíticas, não se encontram em oposição às macro-estratégias ou ações coletivas que resultam também em ações macropolíticas.

Queremos aqui dar visibilidade, a alguns aspectos de um projeto de criação e educação que envolve mulheres de uma região vulnerável de Santos/SP e alunos de cursos da saúde de uma universidade pública<sup>2</sup>, no qual pequenos deslocamentos foram experimentados e assim colocar em foco essa ideia/ação, buscando afirmar o pequeno, o menor em sua positividade e como marcas microscópicas da experiência. Este reconhecimento da potência do menor, vai na contramão a uma “uma inabalável crença de que o maior é o local onde os acontecimentos ocorrem” (MANNING, 2019, p.12). Para a autora, enquanto os gestos majoritários da

---

<sup>2</sup> Este artigo apresenta questões relacionadas ao projeto de pesquisa intitulada: Delicadas coreografias: práticas corporais e artísticas como produção de subjetividade, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo - CEP/UNIFESP n:0232/2017



macropolítica quantificam mais facilmente às mudanças ocorridas que podem alterar um campo, as tendências minoritárias sutis é que engendram as condições de toda e qualquer mudança (MANNING, 2019). No entanto, para mudarmos as nossas lentes e os nossos estados de atenção na tarefa de tornar perceptivos os micros acontecimentos presentes neste trabalho, é preciso inventar novos instrumentos, afiar os olhares e nos sensibilizar para o inobservável (RYNGAERT, 2009).

Observar e pensar sobre os pequenos deslocamentos tem sido uma questão que vem nos acompanhando há tempos e que se intensificou ainda mais neste período, onde o reconhecimento daquilo que parece pequeno, banal ou mesmo óbvio ganha importância imensa para lidar com toda ordem de desafios objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que nos são impostos: uma reorganização/invenção de nossos cotidianos, uma imersão nos vínculos presentes, nos modos de estarmos juntos e separados, nos riscos e prudências presentes em toda esta situação e inúmeros aspectos que tem sido fortemente debatidos, informados e compartilhados em nossas casas, mas prioritariamente por meio das redes sociais.

Considerando todo este outro contexto e na tentativa de dar continuidade ao processo de elaboração deste texto, buscamos articular alguns pensamentos voltados ao pequeno, aos detalhes, àquilo que se engendra nos quase silêncios encarnados nos corpos com toda a sua consistência e vitalidade. Buscamos revisitar a experiência com as mulheres da região noroeste de Santos, agora com os corpos atravessados pelos efeitos do momento da pandemia.

Na experiência aqui apresentada, estes pequenos deslocamentos são impulsionados (ou provocados) pelas linguagens artísticas, atravessadas por um trabalho minucioso com os corpos, para torná-los “sensíveis ao anódino, as marcas microscópicas das emoções apenas esboçadas, a um conjunto de detalhes que tecem a existência” (RYNGAERT, 2009, p.152). As artes com as suas diferentes linguagens acabam por funcionar nesta perspectiva, como dispositivos que podem engendrar movimentos menores que produzem alterações de tonalidade e/ou qualidade (MANNING, 2019) possíveis quando alguns estados de presença e atenção ao detalhe, podem ser vislumbrados. Neste momento, e com a



intensificação da comunicação no espaço virtual, seguimos perseguindo uma poética nos encontros agora construindo um outro tipo de presença, apostando nos vínculos construídos ao longo de todos estes anos, resultantes das marcas produzidas por todas as nossas experiências.

### **3. VARIAÇÕES DA MESMA EXPERIÊNCIA**

Para nos situar, esta proposta<sup>3</sup> é realizada desde 2009 e vem ganhando camadas de aprofundamento, desafios e problematizações próprios de um processo de criação que repensa tanto o aspecto da formação dos alunos que dele participam, quanto das interferências realizadas junto às mulheres que vivem em um território bastante vulnerável em relação às condições de vida, saúde, econômico-sociais, ambiental, cultural e, portanto, existencial. A região noroeste, onde o trabalho acontece, é um território múltiplo composto tanto por habitações que guardam certa simplicidade, quanto de casas construídas sobre palafitas, moradias situadas em cima de rios poluídos, presença de bolsões de pobreza, tráfico de drogas, violência, etc. Também encontramos ali um Horto Florestal, uma rua principal com muitos mercados, um ginásio, um centro cultural, pracinhas, e muitos outros lugares que compõem esta “pequena cidade”. Muitas das mulheres que participam de nosso grupo são migrantes do nordeste do Brasil e que foram buscar nesta região, um outro lugar para morar e seguir a vida.

O Grupo de Mulheres, tal como chamamos, é composto por uma média entre dez a doze mulheres e que apresentam, como todos, desafios de ordem física, mas também emocional, social, relacional, existencial. Poderíamos fazer uma narrativa extensa e sempre incompleta da vida de cada mulher, mas vamos nos ater a alguns acontecimentos que envolvem este projeto, trazendo experiências dos últimos anos, e tecer discussões sobre dimensões e desafios desta experiência artística-formativa a partir do conceito/ação pequenos deslocamentos em sua potência.

---

<sup>3</sup> Esta proposta pertence ao módulo Trabalho em Saúde e produção de cuidado, realizado no 3 ano de graduação nos dos cursos da área da saúde (Terapia Ocupacional, Educação Física, Nutrição, fisioterapia, Educação Física e Psicologia) da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista Brasil. O grupo de alunos permanece em campo ao longo de um semestre.



No entanto, cabe destacar que foram muitos os projetos realizados ao longo deste tempo<sup>4</sup>. Alguns deles foram mais livres, o grupo a cada semestre decidia o caminho a trilhar a partir do desejo dos participantes e outras vezes o projeto ganhava um contorno temático para que pudéssemos afinar e aprofundar algumas experiências. Como exemplo, podemos citar o Projeto Sonhos (LIBERMAN, FEDERICI, GUZZO, 2019), que nasceu depois de um tempo de maturidade do grupo e da necessidade de darmos este contorno temático a um processo de criação. Também servia como um norteador para os alunos, que muitas vezes chegam a este grupo com pouca bagagem para lidar com os deslocamentos presentes nesta proposta. Durante cerca de dois anos trabalhamos com o tema dos sonhos: sonhos dormindo, sonhos acordados, sonhos de futuro e muitos outros. Este projeto resultou em duas apresentações artístico-formativas no Instituto Arte no Dique, o equipamento de arte e cultura da região que nos acolhe todas as quartas-feiras a tarde.

Temos assim, além da dupla de docentes de diferentes áreas da saúde que coordena o trabalho e que se mantém como um “farol” ao longo do processo, praticamente dois grupos simultâneos: o grupo das mulheres e o grupo dos alunos. (LIBERMAN, MAXIMINO, 2015).

Além disso, profissionais do Instituto que participam em etapas pontuais do trabalho (no registro fotográfico, por exemplo, ou na participação em alguns encontros, entre outras parcerias).

Trabalhamos assim na interface entre o campo das artes, da saúde e da educação, o que permite habitar um território de fronteiras que dá uma complexidade singular a estes encontros e que não podem estar restritos a uma perspectiva rígida e única. Podemos dizer que estas ações no território são “um convite ao atravessamento e à transposição das fronteiras disciplinares, buscando a construção de um atendimento e de uma clínica para além das especialidades estanques, em favor de um trabalho coletivo num plano transversal a ser

---

<sup>4</sup> Outro projeto foi o Projeto Casas que aconteceu em paralelo às reuniões de quarta, envolvendo alunos do Projeto de Extensão Delicadas Coreografias, onde as interferências foram realizadas na casa das mulheres.



permanentemente construído e cultivado” (KASTRUP, 2013, p.152).

Além disso, compartilhamos a concepção de formação em saúde trazida por Passos (2013) que indica que esta só pode ser pensada tomando a clínica como experiência transdisciplinar na invenção de outras formas de cuidado e de outras formas de relação com a realidade. Neste sentido a aventura *clínica*, é um saber-fazer que se faz na experiência, um saber imediato ao que acontece, isto é, um saber da experiência (PASSOS, 2013).

A arte, ou a experiência criativa passa a ter um papel importante, que convoca a presença dos estudantes e das participantes do grupo, assim como a ação inventiva dos docentes envolvidos, para pensar e produzir cada encontro, com ações que criem materialidades tangíveis: o canto, a dança, a narrativa, a performance. O importante é o processo e a entrega à experiência.

Partindo então destas premissas e em relação ao grupo de estudantes, podemos realçar a camada desta experiência que envolve a participação efetiva e conjunta dos alunos dos cursos da saúde (Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Educação Física e Nutrição) na produção interdisciplinar do comum (TEIXEIRA, 2015), a partir de um “ mergulho na experiência” (KASTRUP, 2013, p. 151) atravessada pelas linguagens artísticas ainda pouco exploradas e raramente oferecidas aos alunos desta área. Esta proposta produz em alguns deles, estranhamento, uma sensação de novidade e simultaneamente um campo fértil para descobertas pessoais, além de fomentar o desejo e o desafio da invenção de práticas cotidianas, em função das exigências concretas do território (KASTRUP, 2013) e daquilo que se apresenta a cada encontro. A presença destes jovens alunos produz um clima bastante singular no território e nas relações construídas com aquelas mulheres.

Tomando apenas estes aspectos já podemos observar a série de deslocamentos que a experiência pode produzir, mas focalizaremos a nossa atenção nas seguintes questões: que tipos de deslocamentos são produzidos neste trabalho e como reverberam os pequenos deslocamentos na sensibilidade e, portanto, na produção de outros modos de subjetivação dos participantes?



São inúmeras as perguntas que temos feito e que não pretendemos responder, mas tateá-las para o exercício do pensamento, deixando muitas questões em aberto, como já elaboradas em outras produções<sup>5</sup>.

#### **4. PEQUENOS DESLOCAMENTOS: FORMAÇÃO E PRECARIIDADES**

A “precariedade” como método de trabalho é admitida na dimensão formativa com os estudantes, na medida em que não há um investimento em pré-requisitos e formas ideais para a prática artística, como tampouco temos a certeza daquilo que pode acontecer a cada encontro. A incompletude constante e a sensação imposta pela dura realidade das mulheres do grupo e as questões da vida dos alunos e de todos os participantes expressas e narradas pelos corpos, acopla-se bem aos fazeres inventivos e que privilegiam o momento presente dos encontros como sendo aquele o único possível.

Sem aviso prévio, os estudantes acabam por perceberem-se já dentro do turbilhão de criação e são obrigados a mobilizar de suas próprias histórias de vida, os recursos disponíveis, ainda que imprevistos, para a realização das propostas.

De fato, não se vislumbra qual seria um arremate possível do percurso formativo que se arrisca em vulnerabilidades próprias aos fazeres artísticos, que admitem limites mais fluidos. É justamente nestes estados de precariedade que a variação do menor, o surgimento dos pequenos deslocamentos, pode se efetuar.

Supõe-se aqui que experiências de formação não pretendem acompanhar os estudantes ou conduzi-los ao longo de toda a preparação profissional, que, na verdade, não termina nunca. Se elas forem capazes, contudo, de efetivamente preservar um inacabamento próprio a tudo que está vivo, nas interferências em campo em que a forma profissional (no estudante não acabado) ainda não ‘pegou’ inteiramente, caberá dali por diante a cada um assumir seus próprios desassossegos (CASETTO et al, 2016, p. 299-300).

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre as publicações e caminhos desse projeto acessar: <https://delicadascorreo.wixsite.com/delicadas/o-projeto>



Tal perspectiva está afinada com uma proposta de formação cuja aprendizagem inclui a experiência e a invenção de problemas em contraposição a um processo de aprendizagem que se atem as formas prontas e à aquisição de informações. Seria o que denominou-se de uma formação “descentrada da experiência”, isto é “aquela em que o vivido seria capaz de produzir deslocamentos, descentrar o sujeito, no contrafluxo do agir acrítico [...] como um movimento pendular entre vivência e gestos de interrupção, nos quais se possa sustentar o convívio com a incerteza e com a imprevisibilidade, assim como construir e desconstruir sentidos” (CAPOZZOLO et al, 2013).

Para isto, delineamos todo um campo de proposições, que parecem muitas vezes simples, mas que podem produzir pequenos deslocamentos que reverberam por exemplo, para os alunos, em outros modos de pensar e atuar em saúde, experimentando e observando processos que envolvem o campo das artes como propulsoras de movimentos menores nos corpos, na experiência e nos processos de criação engendrados nestes encontros.

Tais processos da ordem do menor, frequentemente considerados sem rigor, frágeis ou mesmo erroneamente inconsistentes por sua indeterminação ou “selvageria”, tornam tais movimentos descartados, esquecidos ou ignorados. Porém é justamente ali que se encontra a sua força pois, “para manter sua vivacidade, ele (*os processos menores*) não precisa ter a força total daquilo que guarda o estatuto da preexistência, de uma métrica pré-determinada (...) inventando ritmicamente seu próprio pulsar (MANNING, 2019, p.13).

Para as mulheres não é diferente - cada proposta, mesmo que em um primeiro momento bastante simples, acaba por desafiá-las a experimentar o risco, o estranhamento, produzindo momentos de grande intensidade, com emoções à “flor da pele” reafirmando a beleza poética dos encontros. Consideramos que existe uma exigência de todos no sentido de arriscarmos nesta formação sensível e inventiva e que nos faz a todo o momento afinar um olhar e um exercício do pensamento para os movimentos menores, quase invisíveis nas experiências. Trata-se de reconhecer a sua potência disruptiva na contramão da desqualificação do pequeno ou do menor,



situação tão frequente na subjetividade contemporânea.

As artes com sua linguagem expressiva aliada a um grau de presença dos corpos acabam por produzir afetos e criações que se fazem muitas vezes por pequenos acontecimentos, pequenos deslocamentos na sua continuidade habitual, muitas vezes automatizada e desprovida de sentido permeando os nossos cotidianos e nossa vida. Tais experiências nos fazem pensar e repensar nossos modos de estar no mundo, procurando talvez inventar outros.

Em cada encontro iniciamos em círculos e nos damos as mãos. Pedimos que cada um de nós “passasse a vista” pelo grupo, para nos darmos conta quem estava ali e com quem iríamos trabalhar no dia.

As expressões eram delicadas e fortes. Os olhares eram diferentes ora passando rapidamente, ora se demorando um pouco mais.

A Roda assim se formava para reafirmar o nosso vínculo, para nos situar naquele espaço, para habitar o que estava por vir. (Narrativa da docente pesquisadora)

Durante o período da Pandemia o contato foi realizado através da voz e reafirmava as tentativas sempre presentes de buscar o acesso e a aproximação com cada uma das mulheres. Mais uma vez observamos o grau de exigência para nos adaptarmos e criarmos a partir de uma situação real. Era pequeno e imenso o desafio de nos comunicarmos com cada uma delas. Um processo longo e lento apesar da velocidade dos acontecimentos. Quando conseguimos a conexão com cada uma delas, parecia que tínhamos realizado “um grande feito”. Estas ações exigiam de nós deslocamentos nos modos de pensar a formação, de estarmos juntos, de prosseguir, mas reafirmava mais uma vez o objetivo do trabalho que é o de promover o acesso a uma experiência que se quer sensível e poética e que mesmo parecendo simples ou pequena, pode reverberar e provocar micro mutações que reverberam para todos os lados, criando marcas nos corpos e nas vidas de todos. (Narrativa da docente pesquisadora)

Naqueles encontros exercitamos, por exemplo, experimentar um movimento inabitual, emitindo um som inesperado, cantando uma música que gosta em companhia de outras pessoas, arriscando uma participação em um jogo proposto, arriscando olharmos um pouco mais uns para os outros, dar as mãos, tocar os corpos, falar e escutar entre tantos outros movimentos produzindo algum pequeno



deslocamento nos modos de se estar presente nos encontros. "Gestos menores", que segundo Erin Manning (2019) funcionam como ativadores, portadores do acontecimento. "É a força capaz de portar a tonalidade afetiva da ressonância não-consciente, movendo-a para a articulação, penetrando na consciência de novos modos de existência" (MANNING, 2019, p. 15).

Atualmente, observamos que o grupo já tem uma "nova existência" resultante destes micro acontecimentos: gosta de cantar, conta muitas histórias, compartilha dores, sensações e sonhos, arrisca-se nas propostas mais e mais.

Algumas mulheres já reconhecem o seu lugar como "formadoras" destes alunos, invertendo aquilo que é usualmente esperado, ou seja, que professores e alunos estão ali para ensinar algo mantendo uma posição verticalizada do saber. Já se observa no grupo uma pequena inversão no sentido de tornar mais horizontalizada esta relação entre saberes e lugares – mais um pequeno deslocamento que "muda tudo".

Muitas vezes são as mulheres que recebem o novo grupo de alunos: explicam o que temos feito, ativam iniciativas, acolhem o jeito "desajeitado" destes em seus primeiros momentos, colocam seus corpos em estado aberto e poroso para o encontro. Gostam dos alunos e talvez de sua jovialidade. Podemos dizer assim que a intervenção não se faz apenas em um sentido, ou seja da universidade para as mulheres daquela comunidade, mas se faz entre cruzamentos, onde cada um ali ensina, aprende, bebe e baba (LYGIA CLARK, 1980)<sup>6</sup> produzindo acontecimentos os mais variados, pequenos e grandes, atuando na micropolítica (ROLNIK, 2016) tão necessários nos dias de hoje (e talvez sempre), na construção sutil e delicada e também tensa e complexa de relações e experiências que envolvem diversidade e a produção de um comum.

Além de desafios relacionados ao momento político atual, que intensifica ainda mais os problemas que atravessam este tipo de formação e cuidado a estas populações, determinando "o possível" em uma atuação com esta complexidade, desde sempre lidamos com a vida de cada participante do grupo que se apresenta a

---

<sup>6</sup> Aqui nos referimos a obra *Baba Antropofágica* da artista Ligia Clark. CLARK, L. *Lygia Clark*. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio: FUNARTE, 1980.



cada vez que chegamos em suas casas. A cada vez que colocamos o dispositivo em funcionamento, uma série de eventos inesperados emergem: uma das participantes não está se sentindo bem e não quer ir ao encontro, outra quer ir, mas não está pronta, outra deseja que o grupo ou alguma estudante fique em sua casa ao invés de ir ao local dos encontros, outra tomou um excesso de medicação e está bastante confusa, outra chega visivelmente alterada no meio do encontro, nos deixando banhados por emoções que exigem outros encaminhamentos e nos arrastando para outra direção nos processos de cuidado e acolhimento, do desequilíbrio suscitado pela sua presença, entre inúmeras situações ora mais, ora menos desestabilizadoras dos processos. No entanto, podemos dizer que todas as situações são tomadas como modos de produzir perguntas, aprender, desafiar-nos, mesmo que muitas vezes não seja possível “fazer nada” para dar conta daquilo que se apresenta.

Em um dos ensaios, por exemplo, pensamos em utilizar um microfone. Nesta proposição foram inúmeros exercícios de levantar-se da cadeira, ir em direção ao microfone, amplificar a voz, aprender a se comunicar não mais com uma participante que está ao lado, mas para uma possível plateia. Todos estes exercícios, produzem pequenos deslocamentos que em algum momento ganham visibilidade. Margarida que tem dificuldade de se locomover por um problema que tem nas pernas, arrisca passinhos (milagrosos) em direção ao microfone. Pouco a pouco testemunhamos o seu processo de estar mais à vontade, vencer as vergonhas, arriscar outros modos de se apresentar para si mesma e para os outros.

Buscamos chamar a atenção dos alunos para estes pequenos deslocamentos e na complexidade de fazer aquilo que por vezes parece simples e óbvio: ter a iniciativa para levantar da cadeira, caminhar com toda uma plateia (o próprio grupo) olhando, estar em foco, arriscar um texto, ouvir uma outra voz saindo daquele corpo “pouco acostumado” a este tipo de desafio.

Nesta micropolítica, cada momento de afetação mútua busca ativar um encontro mais quente: momentos onde um aluno toma a frente na van e vai aprendendo a encontrar os caminhos por vezes difíceis de se chegar na região



noroeste; um braço dado a uma mulher que tem dificuldade de subir na van, uma conversa cotidiana na entrada do equipamento sobre algum assunto que surge, a feitura de um bolo gostoso para regar os momentos de lanche comunitário sempre presente às quartas-feiras, um passo dado em uma dinâmica dançante por uma mulher que sofreu um trauma e que busca se ajustar em “seu novo corpo, sempre estranho”, uma risada depois de uma fala engraçada, um choro depois de um desabafo e tantos pequenos momentos tão intensos que podem produzir uma marca nos corpos que indica que algo aconteceu ali, uma experiência estética efeitos dos encontros entre corpos e que se efetua a partir de propostas artísticas em suas múltiplas linguagens. Tais movimentos menores (MANNING, 2016) considerados até simples, por vezes quase invisíveis, podem comportar uma *política do pequeno*, do “passinho que parece um milagre”.

## 5. CONTORNOS FINAIS

Como olhar para estas experiências realizadas no corpo a corpo, atravessadas pelos efeitos da pandemia que hoje nos exige um distanciamento presencial? Como identificar o que pode ser transposto para uma experiência virtual e o que perde potência quando os encontros presenciais estão impedidos de acontecer?

Nosso desafio seria encontrar caminhos possíveis para chegar até cada uma delas sabendo que apenas algumas tinham acesso ao computador e internet. O convite foi feito e nós docentes e alguns alunos estávamos conectados por uma ferramenta virtualmente. Iniciamos a primeira tentativa com a Dona Vera que não tem computador. Fiz uma ligação telefônica deixando na viva voz a nossa conversa para que todos pudessem escutá-la e falar. Dona Vera ficou muito alegre ao ouvir a nossa voz e a meu ver “Deu uma aula” para todos: Disse que estava bem, se cuidando e que só saía ali pertinho para ir à padaria. Nos contou ainda que seguia pintando os seus panos de prato, cozinhando, fazendo as suas coisas e que sentia saudades dos alunos da UNIFESP e dos encontros das quartas-feiras. Também repetiu várias vezes que se sentia muito grata por conhecer muitos alunos, tecer amizades e que muitas delas seguem em contato, fazem parte de sua vida. Falou para o novo grupo de alunos das atividades que vinha realizando como a hidroginástica e de como era bem cuidada e principalmente do seu desejo em conhecê-los pessoalmente e retornar ao nosso grupo. Saí desse encontro virtual, banhada de alegria e contagiada pela força da Dona Vera. (Narrativa da docente pesquisadora)



Atravessados pela pandemia, iniciamos um trabalho com os alunos através de uma ferramenta digital. Nossa proposta com eles (que havíamos encontrado presencialmente em uma única vez), foi a de tentar entrar em contato com as mulheres do grupo para saber como estão neste período de isolamento social.

A precariedade que já era constitutiva do projeto se fez mais presente, no compartilhamento de uma sensação que nos toca a todos nesses tempos que correm. O vírus que se espalha pelo mundo tem o poder de evidenciar que a comunidade humana é igualmente precária (BUTLER, 2020). E diante desse acontecimento e sua revelação, que suspende as formas de encontro e compartilhamento, somos tomados pelo desejo de inventar uma outra experiência, acolhendo outros deslocamentos.

Em um jogo entre acompanhar as mulheres, contribuir na formação dos estudantes e lidar com os inúmeros imprevistos relacionados aos problemas de se atuar em uma região bastante vulnerável, de tecer uma parceria com os profissionais do equipamento que nos acolhe a cada semana, além de lidar com todas as questões que envolvem a vida de cada participante deste projeto (alunos, docentes, mulheres, profissionais), buscamos produzir algum tipo de deslocamento, nomeadamente da ordem do pequeno para podermos avançar em algum aprendizado a partir das experiências e viver juntos processos de criação, momentos de descobertas e aventura.

Consideramos importante destacar alguns destes desafios uma vez que explicitam em ato, as condições reais de precariedade não somente da região, nem tampouco da formação, mas da própria vida, rompendo com qualquer tipo de idealização de um trabalho artístico a ser tecido, e afirmar que é dentro destas vulnerabilidades que algo, um pequeno deslocamento, pode acontecer. Arriscamos pensar que talvez seja justamente esta condição de precariedade que nos faz olhar as experiências por uma ótica dos pequenos deslocamentos, dos movimentos menores que atuam e atravessam nas e pelas proposições e decisões a cada encontro do grupo.



Podemos observar que na maioria das vezes que aquelas mulheres que conseguem participar do projeto, expressam o desejo do encontro, explicitado pelo seu sorriso ao visualizar a van chegando na esquina, no abraço ao aluno que vai acompanhá-la, no figurino caprichado com que se vestem para as quartas-feiras, pela conversa que acontece assim que nos vemos na expectativa de serem escutadas nas suas questões mais emergentes e na vontade de estar com o grupo nas propostas que vamos inventando juntos. Também os alunos explicitam como são afetados pelos encontros com as mulheres trazendo em seus diários de campo (GUZZO et al, 2019; GOULART et al, 2018) narrativas sobre intensidade desta experiência. Considerando então todos os elementos ali presentes, cada quarta-feira é regada por uma tonalidade que vai sendo modelada a cada vez em nosso trabalho no território e como estratégia e resposta para lidar com as asperezas e suavidades da vida, reafirmando mais uma vez que as linguagens artísticas e a experiência estética neste estar juntos podem produzir um pequeno, mas potente deslocamento.

Nesta vida que por vezes pulsa, ao mesmo tempo tensa, delicada, densa e leve, buscamos valorizar os pequenos deslocamentos possíveis, levar os alunos a atentar a estes movimentos menores, por vezes até invisíveis para que possamos prosseguir.

É preciso uma sensibilidade muito especial e aguda para dar atenção a esses movimentos menores que se presentificam em nosso corpo através de sensações ínfimas, quase imperceptíveis, ativando pequenas percepções que nos permitem captar algo do invisível (GIL, 1996).

Reforçamos, assim, a necessidade e possibilidade de usar o próprio corpo para sentir, perceber e estabelecer contato e conexão a partir de pequenos gestos como oferecer o braço para a senhora que tem dificuldade de caminhar de sua casa até van, dar um sorriso quando as mulheres se aproximam, olhar nos olhos, abrir os braços, chamar pelo nome, sentar-se ao lado, colocar um degrau na van para facilitar o acesso da participante na subida do carro. Soma-se a isso toda a gama de experiências artísticas que vamos propondo pouco a pouco em cada encontro, que oportunizam o exercício da presença, do “estar ao lado” e produzir um comum.



Por fim, e agora atravessados pela pandemia de SARS-Cov-2 e seus efeitos, reafirma-se o pequeno deslocamento como força propulsora para continuidades e mutações. Precisamos mais do que nunca ativar em cada um de nós a capacidade de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. Como disse Ailton Krenak, há por toda parte “pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (KRENAK, 2019, p. 26). Neste momento, apesar de muitos aprendizados, inclusive com a invenção e usos das tecnologias virtuais, reafirmamos um projeto que se realiza presencialmente, no corpo a corpo, pois é através de suas marcas que podemos hoje prosseguir e acreditar que estamos, com muitos outros, construindo um mundo por vir.

#### **Agradecimentos especiais da Flavia Liberman:**

*Agradeço imensamente ao Prof. Conrado Federici, meu parceiro nesta experiência delicada, potente e divertida, aos alunos e alunas que participaram e participam deste projeto e principalmente a cada uma das mulheres com quem aprendemos a vontade de prosseguir.*

#### **REFERÊNCIAS**

BUTLER, J. O capitalismo tem seus limites. In: AMADEO, P. (org.) **Sopa de Wuhan:** pensamento contemporâneo em tiempos de pandemias. Madrid: Editorial ASPO, 2020.

CASSETTO, S. J.; HENZ, A. O.; GARCIA, M. L.; AGUIAR, F. B.; MONTENEGRO, J. T.; UNZUETA, L. B.; CAPOZZOLO, A. A. A good training based on insufficiency: Work in health care as an ethics. **Journal of Health Psychology**, v. 21, p. 291-301, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1359105316628747>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CAPOZZOLO, A.A.; IMBRIZI, J.M.; LIBERMAN, F.; MENDES, R. Formação descentrada na experiência. In: CAPOZZOLO, A. A.; CASSETTO, S. J.; HENZ, A. O. (org.). **Clínica Comum:** itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013. pp.124-150.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos.** São Paulo: Ed. n-1, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

GIL, J. **A imagem nua e as pequenas percepções.** Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

GUATTARI, F. **Caosmose.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

GOULART, P. M.; PEZZATO, L. M.; JUNQUEIRA, V. Experiências narrativas: um relato de



formação em saúde. **Linhas Críticas**, Brasília, v.24, p.237-254, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.18978>. Acesso em: 26 abr. 2020

GUZZO, M.S.L.; LIBERMAN, F.; GONÇALVEZ, N.; TONON, L.M.; MAXIMINO, V.S. FEDERICI, C.A.G. Parangolés: inspiração para dançar no território. **Interface**, v. 22(67), pp.1287-98, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0987>. Acesso em: 26 abr. 2020.

KASTRUP, V. Um mergulho na experiência: uma política para a formação dos profissionais da saúde In: CAPOZZOLO, A. A.; CASSETTO, S. J.; HENZ, A. O. (org.). **Clínica Comum: itinerários de uma formação em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013. pp.151-162.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: Editora n-1, 2017.

LATOUR, B. Imaginar el mundo después de Convid-19. Estreou em 23 maio 2020. Publicado pelo canal Cátedra Alfonso Reyes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TOP7HRPI5gM>. Acesso em: 29 mai.2020.

LIBERMAN, F.; FEDERICI, C.; GUZZO, M. Projeto sonhos: um processo de criação com mulheres em situações de vulnerabilidade in: CRUZ, C.; CRUZ, H.; BEZELGA, I.; FALCÃO, M.; AGUIAR, R. (org.). **A busca do comum: práticas artísticas para outros futuros**. Porto, Portugal: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), 2019. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/27842/1/ABuscaDoComum\\_baixa.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/27842/1/ABuscaDoComum_baixa.pdf) Acesso em: 4 mai. 2020.

LIBERMAN, F.; MAXIMINO, V.S. Planos grupais e experiência estética: friccionando ideias, emoções e conceitos in: MAXIMINO, V.S.; LIBERMAN, F. (Orgs). **Grupos e terapia ocupacional: Formação, pesquisa e ações**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MANNING, E. **The minor gesture**. Durham, EUA: Duke University Press. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/9780822374411>. Acesso em: 26 abr. 2020

MANNING, E. Proposições para um movimento menor. **Moringa - Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, pp. 11-24, dez. 2019.

MBEMBE, A. **O direito universal à respiração**. São Paulo: Editora n-1, 2020.

OITICICA, H. Carta 1969. In: FIGUEIREDO, L. (org.). **Cartas 1964-74**: Lygia Clark e Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998. pp. 108-117.

PASSOS, E.; A construção da clínica comum e as áreas profissionais. In: CAPOZZOLO, A. A.; CASSETTO, S. J.; HENZ, A. O. (org.). **Clínica Comum: itinerários de uma formação em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013. pp.213-228.

PELBART, P. P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



ROLNIK, S. **A hora da micropolítica**. São Paulo: Editora n-1, 2016.

TEIXEIRA, R. As dimensões da produção do comum e a saúde. **Saúde Soc.**, v. 24, supl.1, pp.27-43, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015S01003>. Acesso em: 26 abr. 2020

**Recebido em: 25/06/2020**  
**Aprovado em: 13/07/2020**

## Haptic Exploration of Urban Belgrade—Uniting Female Gazes through the Project Wa(o)ndering Women

### Exploração táctil da Belgrado urbana – unindo olhares femininos através do projecto wa(o)ndering women

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020216>

**Maja Maksimović**

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and Research Centre Škograd  
[maksimovic.ma@gmail.com](mailto:maksimovic.ma@gmail.com) | [ORCID](#) | [Site](#)

**Jelena Joksimović**

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and Research Centre Škograd  
[jelena.joksimovic77@gmail.com](mailto:jelena.joksimovic77@gmail.com) | [ORCID](#) | [Site](#)

**Mirjana Utvić**

Research Centre Škograd  
[mirjana.utvic@gmail.com](mailto:mirjana.utvic@gmail.com)

#### ABSTRACT

The study attempts to discover elements of learning by practicing the right to the city through the embodiment and re-articulation of the identity of the *flâneuse*. In this urban investigation, we will explore perspectives that emerge from the city, how they are connected to specific city sites, and how they form our becomings, having in mind the gendered division of urban life. In order to do so, we will engage in reflexive wandering and performing in the city. Learning that unfolds with this action is a bodily and sensorial process of reading the layers of public spaces in the city. As wandering implies a turn off the main road, the learning process is marked by unpredictability and meandering. It does not follow a familiar path that leads to specific learning outcomes, but involves a journey through unknown and unowned places. We aim to describe learning that evolves by wandering around the side roads of Belgrade by mapping the experiences of the three authors. The research also involves reminiscences of the wandering of women in Belgrade that we want to re-enact and document.

**Keywords:** Wandering; Learning; Women; Public space;

#### RESUMO

Este estudo procura descobrir elementos da aprendizagem, praticando o direito à cidade através da incorporação e re-articulação da identidade da *flâneuse*. Nesta investigação urbana exploraremos perspectivas que emergem da cidade, a forma como estas estão conectadas com lugares específicos da cidade e a maneira como formam o nosso devir tendo em mente uma divisão da vida urbana de acordo com o género. Para o fazer envolver-nos-emos em deambulações reflexivas e performativas na cidade. Uma aprendizagem que se desvenda nesta acção são os processos corpóreos e sensoriais de ler as camadas dos espaços públicos na cidade. Uma vez que a deambulação implica um desvio das ruas principais, o processo de aprendizagem torna-se marcado pela imprevisibilidade e pelo serpentear. Não segue espaços conhecidos conducentes a

resultados de aprendizagem específicos, mas implica uma viagem através do desconhecido e do inapropriado. Nos interessa descrever uma aprendizagem que se desenvolve através de ruas secundárias de Belgrado através do mapeamento das experiências das três autoras. A investigação também envolve reminiscências das deambulações de mulheres em Belgrado que pretendemos recriar e documentar.

**Palavras-chave:** Deambular; Aprendizagem; Mulheres; Espaço público;

## 1. INTRODUCTION

We offer an account of wa(o)ndering women, their stories told by their bodies inscribed by the city and inscribed in the city we live in. Wa(o)ndering women is a project initiated by three women with the goal to invite others to join this exploratory journey. Our aim is to provoke traditional academic epistemology and writing and engage in an investigation of the city, entangling bodies and learning by being in the world that opens itself to sensorial experiences, creating time/space together with our memories, scars, city textures and imagination.

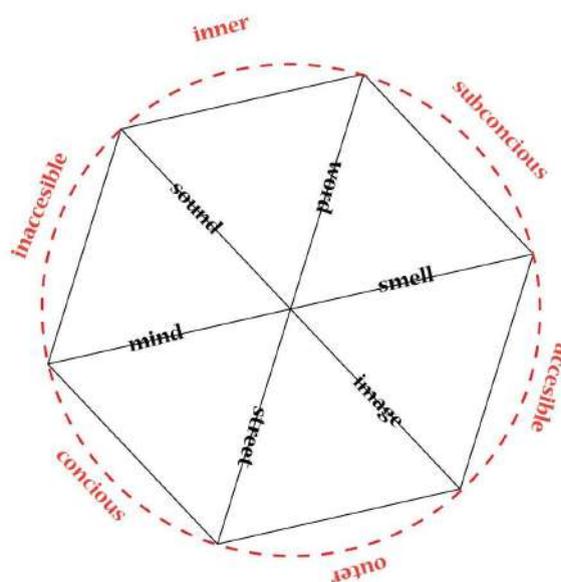


Image 1: What is the embodiment of wandering?

At the same time, we wander, discover, are discovered, and our bodies become a landscape shaped by the scenography of the city made of beings, objects,

wind, light... At each moment, an experience is fuelled with the familiar, but also the unknown, something encountered for the first time that triggers memories, longing and imagination. As time is one of the elements, each experience is a hope and a loss of something that did not happen. By immersing our body into the city, we will pay attention to the rhythm, temperature, smells, soundscape and collect fragments out of sensations and images that are produced through the interplay of the political, cultural, social and aesthetic. “The walk, (aesthetic or otherwise) is experienced in the space between the walker, through his or her sensory perception, and the landscape (urban or otherwise) the walker passes through” (LANDON, 2010, p. 52).

We will base our research on the practice of *flânerie*, the act of “strolling” through urban spaces (RIZK & BIRIOUKOV, 2017), as it incorporates the importance of the aimlessness of an activity. As we contemplate our wandering practice to be liberated from any defined learning outcomes, *flânerie* becomes a key framework of thought for our actions. The *flâneur* is a central figure in urban modernity, an archetype that captured the imaginings of modern literature. The *flâneur* intentionally avoids the endpoint of a destination, making decisions according to the information he gathers along the road and being open to whatever he might encounter.

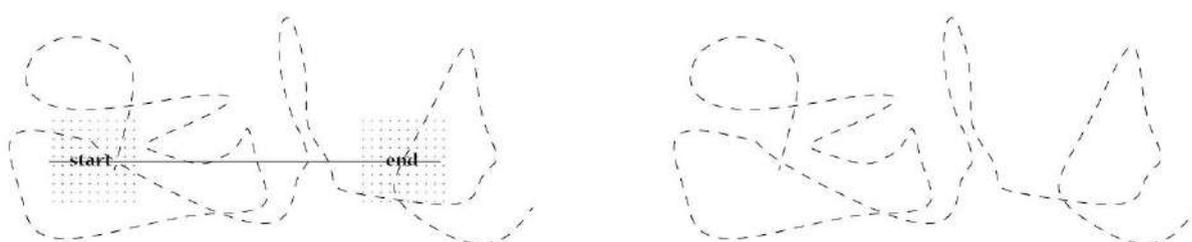


Image 2: Where does wandering go?

However, *flânerie* remains an elusive concept. The dictionary definition of the *flâneur* as “one who walks without haste, at random, abandoning himself to the impressions and sights of the moment” (MACLEAN, 1988, cited in JENKS and NEVES, 2000, p. 1) does not reflect the totality of the metaphor as it reduces the complexity of an image to idle and futile dandyism. Jenks and Neves (2000) stress

that flânerie is an attempt at the representation of the city that involves the observation of people and social context; it is a way of reading the city, its spatial configurations and assignation of meaning by producing text. The figure of the flâneur is related to a specific time and place, namely 19<sup>th</sup> century Paris. The persons attached to flânerie are Charles Baudelaire and later Walter Benjamin. Baudelaire in his collections of poems offers a poetic image of public spaces and provides an insight into what the flâneur does.

The lover of life makes the whole world into his family, just as the lover of the fair sex creates his from all the lovely women he has found, from those that could be found, and those who are impossible to find, just as the picture-lover lives in an enchanted world of dreams painted on canvas. Thus the lover of universal life moves into the crowd as though into an enormous reservoir of electricity. He, the lover of life, may also be compared to a mirror as vast as this crowd: to a kaleidoscope endowed with consciousness, which with every one of its movements presents a pattern of life, in all its multiplicity, and the flowing grace of all the elements that go to compose life. It is an ego thirst for the non-ego, and reflecting it at every moment in energies more vivid than life itself, always inconstant and fleeting. (BAUDELAIRE, 1995, p. 9)

The flâneur is a spectator with a detached attitude as he holds the interpretation of the observed. However, he is neither affected nor transformed. “The flâneur is the secret spectator of the spectacle of the spaces and places of the city” (TESTER, 1994, p. 7). He finds places and people that occupy his gaze and turns them into text. His identity was ascribed to upper class men (WOLFF, 1985), and women were traditionally excluded from participation in the public sphere and space. “Walter Benjamin, is by all early accounts a man of leisure and an observer of the spectacle of city life, perhaps also a relatively privileged worker, a journalist or artist of the urban” (CARRERA SUÁREZ, 2015, p. 854). Characteristics ascribed to the flâneur are wealth, education, and idleness and none of those were allowed to the women of the 19<sup>th</sup> century. “The public person of the eighteenth century and earlier, whose demise is charted, and who passed the time in coffee-houses, paraded in the streets and at the theatre, and addressed strangers freely in public space, was clearly male” (WOLFF, 1985, p. 40). The privilege of coming and going and

anonymity of lone roaming around the city did not belong to women. They could escape to lonely freedom, which for women was only possible through isolation in the private space. A possibility of knowing and creating that was inspired by wandering was intended only for modern male heroes, and consequently knowledge of public spaces incorporates mostly androcentric worldviews. What would be the female perspectives on public spaces did not become part of the main modern discourses. Women of the streets and the city are considered to be the prostitute, the widow, the old lady, the lesbian, the murder victim (WOLFF, 1985). Therefore, urban walking can mean coming to terms with many fears, as the female body is demarcated by vulnerability in public spaces as it was historically excluded. Fear is a factor that limits activities in public spaces (VALENTINE, 1990). To address the issue of safety, certain spaces became women only, claiming the right to space by setting clear boundaries. Paradoxically, safety is created by people walking in the streets (CARERI, 2017). Public space is not given, but it is created with our bodies living and leaving disappearing traces into uncharted territories. The unknown becomes infused with familiar and new certainties. "By walking in the city the individual can renegotiate and circumvent that structure of power" (DE CERTEAU, 1984, p. 84).

Following the research of Věra Eliášová (2009), we postulate that the identity of the *flâneuse* does not solely signify women who wander the streets, but involves quite a different presence than the one that was attributed to the *flâneur*. As female identity was traditionally associated with the isolation of private spaces, just being a detached observer was not possible.

In contrast to a typical male *flâneur*, who remains detached in order to keep his boundaries intact, the *flâneuse* in these provocative encounters risks the dissolution of the boundaries of her individual subjectivity, and in negotiating that risk fashions a new dialogical understanding of herself and its relation to the world (ELIÁŠOVÁ, 2009, p. 2).

Therefore, the term *flâneuse* is not only a female version of lone wandering, but it co-produced the meaning of *flânerie* by emphasizing an experience of multidirectional dialogue with urban space. It calls for a new kind of imagination that



makes an observer and the observed transformed. Thus, the exploration of urban spaces does not end in a description of the existing landscape as seen in the work on Walter Benjamin, but it is an experience of being merged with the environment, re-establishing this environment by the work of imagination, reclaiming its publicity with own private endeavours, and being absorbed and consequently changed. An imaginative action that joins wandering creates new meanings and infuses topos with new images. Observation becomes a creative act, as a subject and object of knowing are never separated. The spectator is not passive, “spectator can re-imagine himself or herself by being imaginatively transported beyond the actual ‘real’ time and place” (FRIEDBERG, cited in ELIÁŠOVÁ, 2009, p. 101). The subjectivity of the wanderer is fluid, and it is in an intentional search for the non-I, a longing for a loss of certainty so new potentialities can emerge. Skin is permeable and the inner and outer meet and create unknown existences. Imagination is embodied and it reflects simplicity of the rhythm of walking. It is an intention without an effort, and creation without an aim to produce. The rhythm of existence is not directed by time, but defined by space and desire. “It can be said that the imagination ignited by the city is even more important for the flâneur than realistic observation” (ELIÁŠOVÁ, 2009, p. 13). The creative act involves an exploration of boundaries, questioning and blurring them, as possibilities of new lives unfold. A product of an action is not separated from a maker and an environment. Together they appear and disappear in constant flux and arrivals that are never the same.

## 2. PUBLIC SPACE AND LEARNING

Public space offers a multitude of meanings, ambiguous happenings, actions, inter-actions and it is in constant state of becoming through the engagement of its citizens. But first, let us share how we see a space in relation to learning. Public space is an unfinished entanglement of materiality, encounters, and relationships, “...a meaningful witness of social and societal changes in history and the present. It creates the material basis for people’s social (inter)actions within their community but at the same time results from these social (inter)actions” (DE VISSCHER, 2014, p.

78). One of the layers of public space are personal and interpersonal experiences embracing sensorial and haptic interactions, memories, constructed meanings, but also imaginaries of possible lives. Space is always constructed in time-duration that implies creation, but also constant decay. Therefore, it unfolds in-between materiality, images that are echoes of the past and longing for life that can evolve, interactions with beings, textures, smells, temperature, and resistance/domination. I and space are in constant communication and emergence, which is different every time due to movement in duration. A place is associated with belonging and identity, but it can be also a matter of dis-belonging, loss, endings, conflict, and pain. As such, it is a lived reality that diffracts all the mentioned, and produces new realities. One could say that space is actually a verb. Space trembles with traces of bodies. Matter extends into forms and form into matters (MANNING, 2007).

Whereas in the active-passive commonsense model, time and space are located as stable signifiers into which the body enters, within a relational model, space and time are qualitatively transformed by the movements of the body. The body does not move into space and time, it creates space and time: there is no space and time before movement. (MANNING, 2007, p. xii)

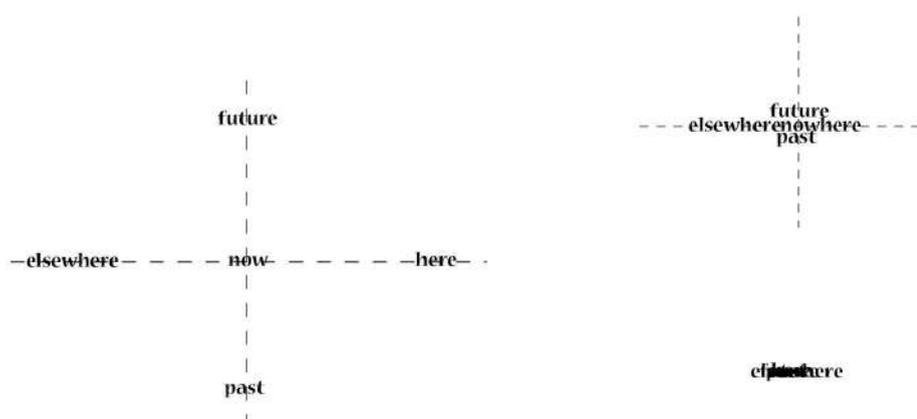


Image 3: Movement, space, time #presence

Therefore, mutation is inherent to space, especially public space. However, one may ask why this is political or pedagogical. In order to answer this question, we will introduce the thinking of Elisabeth Ellsworth (2005) who uses Winnicott's view on



transitional space as a point of departure. We transform only when we dare to connect with the outside worlds of things which provokes rearrangements of the “inside”. However, this process does not happen consequently, but rather simultaneously as the world and I are recalibrating in the action of making. Once again, form and matter are interrelated, and Winnicott believed that we need opportunities and capacities that enable us to be interrelated and separated at the same time. Educators encounter space, time, experience, people and objects with an educational intent seeking new ways of knowledge and relating that transform memory, space and the future (ELLSWORTH, 2005). The city and its architecture become pedagogical and pedagogy becomes architectural when together they create a fluid, moving pivot place (ELLSWORTH, 2005). It is the pedagogy of the untaught as learning is a process that exists parallel through making the (un)imaginable. By being involved in an experiment, a person is becoming/transforming simultaneously as a world and social order are being interrupted and transformed, having in mind that transformation is not a state but a field of emergence, a process of constant forming and re-forming. Perhaps, trans-forming is not even possible in this context as a person is never outside of the world that is in making. It is an entanglement of collective memory, imagination, and action that shape new realities.

### 3. RESEARCH IDEA

We will engage in what is called sensuous scholarship (STOLLER, 2010), also known as sensuous ethnographies within cultural geography and anthropology (PATERSON, 2009), that invites for a recognition of embodied researchers, and questions representationalism in knowledge production. It relies on the doubts expressed in feminist epistemologies on the dominance of rationalist discourse in academia as an offspring of patriarchy, and the traditional view of knowledge as an inherent part of an androcentric worldview. Sensuous scholarship problematizes “analytical nirvana” (STOLLER, 2010, p. xvi) as the predominant goal in academic discourse and calls for ways of knowing that are sensorial and haptic.

Priscilla Ferguson (2014) argues that true flânerie assumes an urban epistemology. This epistemology, we argue, invites vulnerability of researchers and demands a radical openness (BARAD, 2003) to materiality and configurations of the city. Flâneuse responds to an impulse, a sensation that passes through her body changing her, not only her meanings but also her posture, her lungs, spine, breathing and rhythm of life. Therefore, the city is not only observed and described, through the lance of a modern educated man. It is tasted, textures are felt, air inhaled, the sounds of the city captured. Walter Benjamin makes distinctions between a flâneur and a collector, making the first one optical, and the second tactile (FRISBY, 1985). Tester (1994) in the introduction of the edited book *The Flâneur* explains flânerie as the activity of strolling and looking. “The art the flâneur masters is that of seeing without being caught looking” (BAUMAN, 1994, p. 141), conceptualizing the flâneur as a detached spectator of an urban environment, a witness that can induce new signification of a city by producing new texts. He observes from the place of security and anonymity.

The crowd is his domain, just as the air is the bird's, and water that of the fish. His passion and his profession is to merge with the crowd. For the perfect idler, for the passionate observer it becomes an immense source of enjoyment to establish his dwelling in the throng, in the ebb and flow, the bustle, the fleeting and the infinite. To be away from home and yet to feel at home anywhere; to see the world, to be at the very centre of the world, and yet to be unseen of the world, such are some of the minor pleasures of those independent, intense and impartial spirits, who do not lend themselves easily to linguistic definitions. (BAUDELAIRE, 1995, p. 9)

This might be also an image that dwells in a dualist division between subject and object of knowing. If a flâneur is a subject, what might be the object? Besides being excluded from flânerie as a practice, women were also turned into the passive object of observation, having in mind the already mentioned inequality in the occupation of public spaces. It is impossible for women in the 19<sup>th</sup> century to be “...away from home and yet to feel home everywhere, to see the world, to be at the very centre of the world, and yet to be unseen of the world...” *To observe, without being looking at* is a privileged position, it assumes male gaze to be a natural and neutral way of knowledge production and women to become a part of the urban



spectacle or drama for the flâneur (FERGUSON, 1994, p. 28). “Resensualizing the flâneur, however, implies a larger desire to reconceive the city as a sensual place and reconstitute the sensescapes of modernity to which the flâneur’s perambulations give us privileged access” (BOUTIN, 2012, p. 127).

The methodology of the study includes performative exploration, as a joint action captured in typical flâneur documentation: notes and diaries of the authors. Diaries include different forms of data, audio, video, photography, drawing and mental mapping. A series of present incentives would be used to start the process which is designed to stay open-ended. The output of the explorative process is not defined and can include diverse possibilities, from performance to exhibition, text, or discussion texts created by embodied and located bodies rather than detached observers.

#### **4. THE SPATIAL CONTEXT OF THE RESEARCH**

Belgrade is the place of our belonging and dis-belonging, a city that marked our childhood and adulthood, our decisions, departures and arrivals, and it has always been our deliberate choice for living. Our professional and private engagements are built on these ambivalences, as our struggles wander from deprived neighbourhoods, academia, to street protests.

Belgrade has been ruled by the neoliberal approach of urban development since '90, including complete negligence for the outskirts of the city, for unprivileged social groups and short-term unsustainable business logic. Big investments largely influence public policy and the entire life of the city circulates around it. The same neoliberal logic brings more people to the capital of Serbia, making Belgrade more and more populated and crowded since the existing city infrastructure wasn't planned for that number of people. At the same time, it is a city with a long democratic history of civic actions and revolt, having 1152 protests during the 2018—2019 period. Investor urbanism is taking public spaces, recreating the uniform spaces deprived from rich history and patterns developed by the majority of the inhabitants. It is



becoming a city for the highly privileged minority. A city that manifests oppression and negligence for the public interest (POPOVIĆ et al, 2020).

For women, this means less safe public spaces and more patriarchal patterns in living provision. Moreover, this urban development of the Belgrade flows rather differently on the outskirts than in the centre. Back in history, but also now, the centre would follow the periphery in heavy steps. While the periphery is creating itself in unexpected, unplanned and divergent ways, this urban development is having all characteristics of the flâneur. Streets are formed organically like a system of nerves or roots providing natural flow and living. On the other hand, urban centres usually have strong, strict orthogonal dull networks, which leaves only small and inventive spaces for wandering of plants, people, objects inside given geometrical boundaries.

In Belgrade it became visible that public good and well-being is something citizens need to reclaim every day and something that requires public pedagogy interventions. This learning, changing and living of the city is entangled in the fight against oppression (POPOVIĆ, MAKSIMOVIĆ and JOVANOVIĆ, 2018). The well-being of women in Belgrade relies on their potential for solidarity and togetherness. Their wanderings between safe, real and imaginary realities is in many ways interrupted and this research tries to understand not only wanderings but these interruptions as well.

## 5. THE PROCESS OF THE RESEARCH—THE (IM)POSSIBILITY OF WANDERING

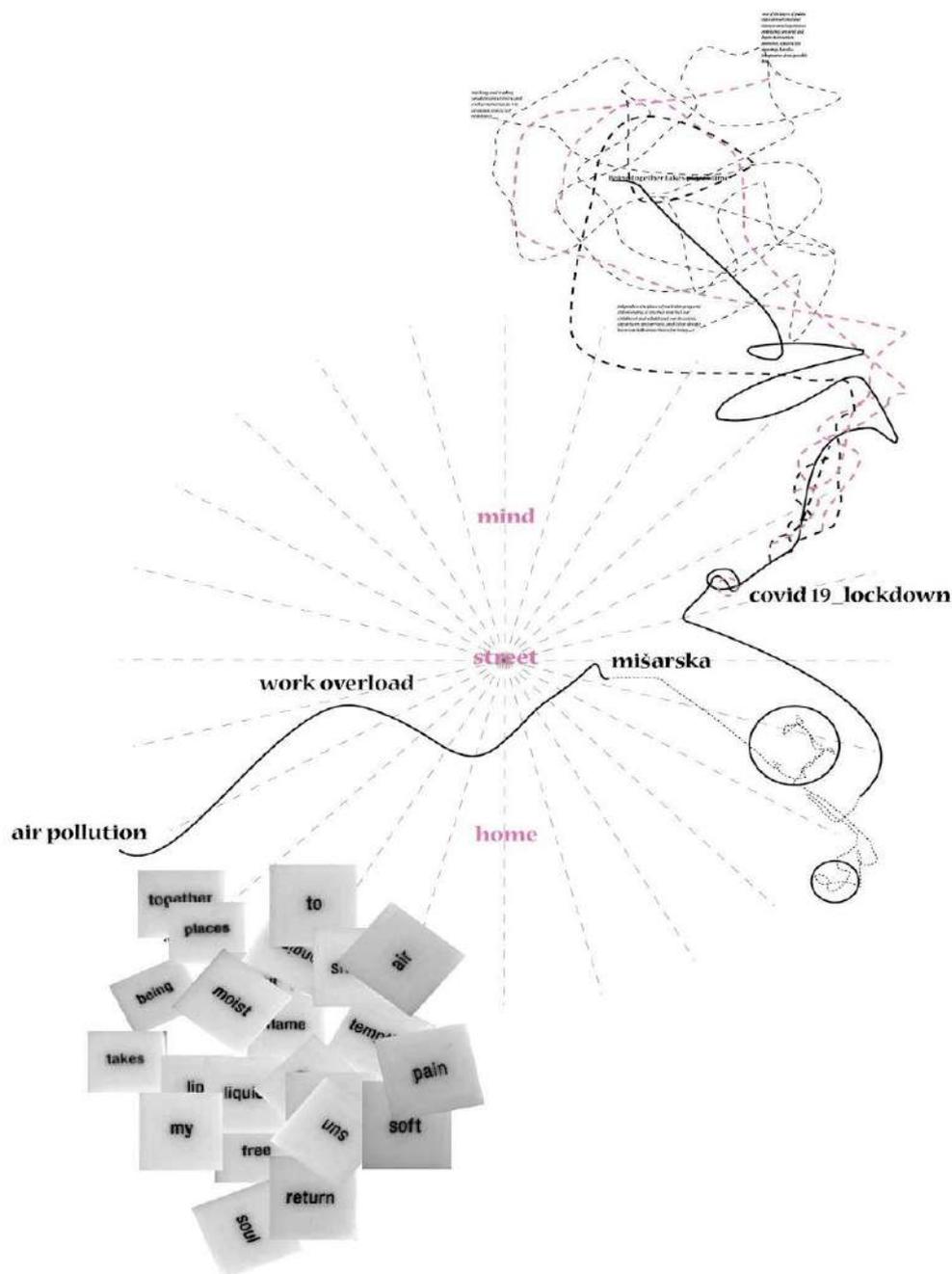


Image 4: Phases of the research

We wanted to begin our wandering/walking around Belgrade in January 2020, but it did not happen due to terrible air pollution. According to the Real-time Air Quality Index (AQI), Belgrade was the most polluted world capital on several occasions. We were advised not to open windows or leave closed spaces, houses or offices. We could not breathe properly while being on the streets. It was frustrating to feel that air was an enemy and breathing was dangerous. Every morning we would wake up without the possibility to open a window. In the afternoon and evening it would get worse. How can we wander if we cannot be on the streets of Belgrade? So we waited. In February, together we came up with an idea to merge poetry writing, wandering, play and words into wandering poetry.

We intended to imprint words into concrete, so poems could be read while walking, and wandering can create different meanings and possibilities. Poems could be written over and over again, be evasive and never finished, open for constant writing and rewriting. We wanted to evoke an action of writing poetry in movement, and reading and writing would be merged into one activity—wandering. This city poetry would be a way to practice the right to the city and wandering as a poetry of movement. And fight for reaching our well-being. Walking and reading would inspire reverie and evoke memories, as it is an audacious act of resistance. However, the characteristics of our life, everydayness prevented us from drifting.

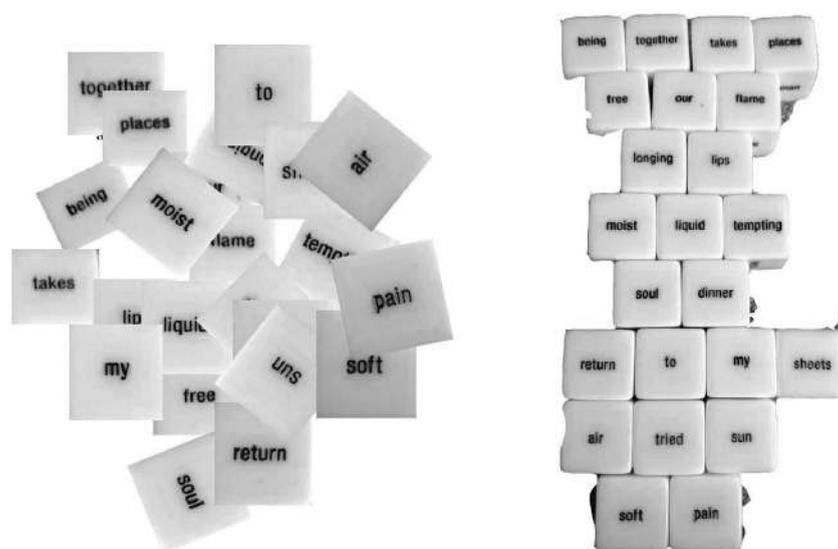


Image 5: A poem created by authors in a game Hakubes, February 2, 2020

Nevertheless...

One walking session was about to happen as the three of us agreed that we would meet for a night of wandering. Each of us would lead one wandering in three days. Mixed feelings, tiredness, chilly evening and temporal mismatch led us to meet for a talk instead of walk. The decision we made was based on our intuitive feeling of discomfort to walk that night. Sitting and talking seemed like just the right amount of comfort zone. In this talk we evoked all the wanderings in our life, the childhood flânerie, wanderings through the known and unknown spaces, in our homeland and abroad. We investigated why fear is so closely related to wanderings and how it is fought by togetherness. The key terms we tried to understand in relation to wandering were:

**#rationality #planning #freedom #oppression #body #tiredness  
#imagination #play #doodling #memories #friendship #possibilities  
#spontaneity**

With all of them we entered a narrow street called Mišarska, straight and not very long, with densely constructed houses and medium-sized buildings. It would be impossible to track down the moment of decision to enter the backyards of certain buildings, but it was a joint feeling, decision and determination that transformed our sedentary meeting into wandering.

Later on, in random talk with strangers, we would discover that it was a street that housed one of Belgrade's major public bathrooms (now a hotel with surprisingly chatty staff and promising breakfast). At this point we also discovered this street houses an association of Serbian composers, a prominent cafe with one of the most beautiful gardens in the city and some abandoned buildings squatted by stray cats. The map of our wandering is coloured with joy for the discovery of a multi-layered urban pocket in our hometown. The one we never knew existed. This wandering recreated Mišarska street in new directions, streams and orientation. It was reclaiming the city by our walking bodies and imaginations:

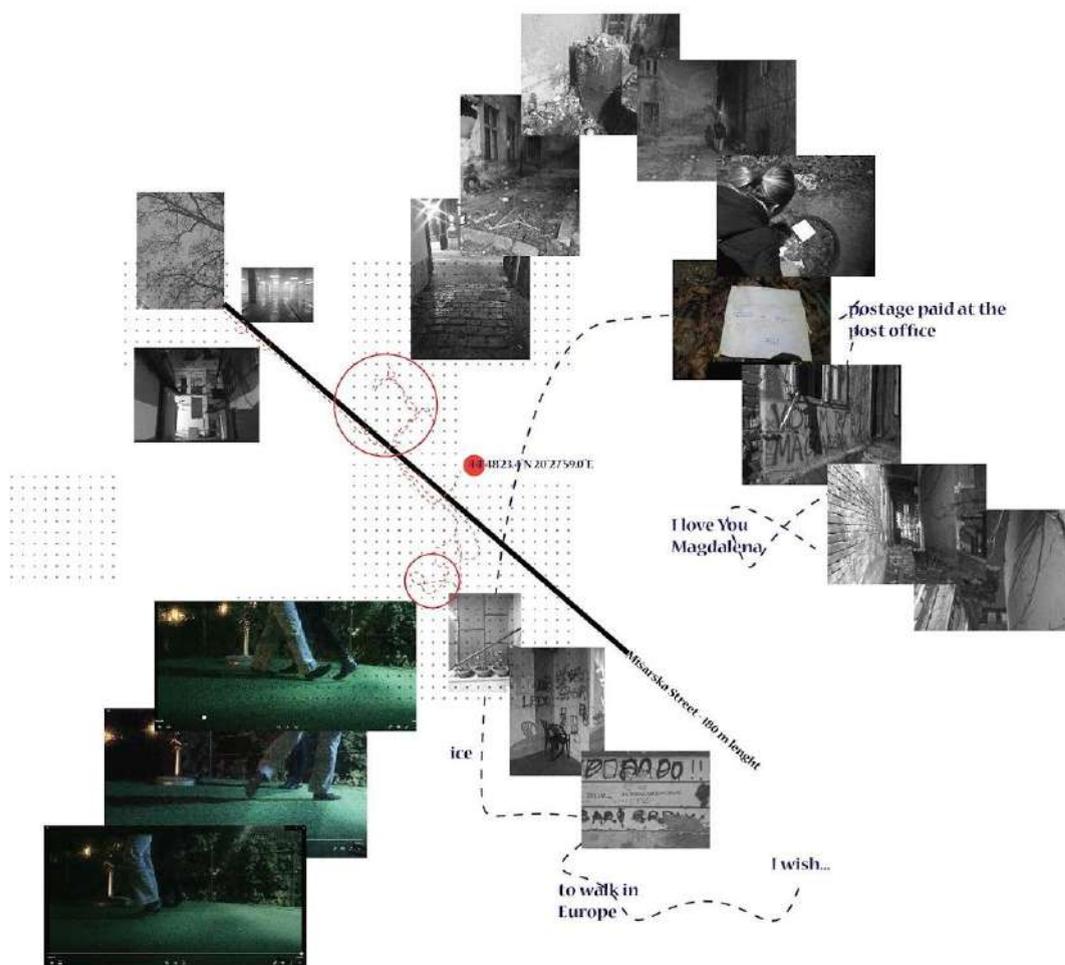
**#who lived here #what is this letter about #what will be constructed here  
#is this a love graffiti #are those cats choosing to live without humans #is there**



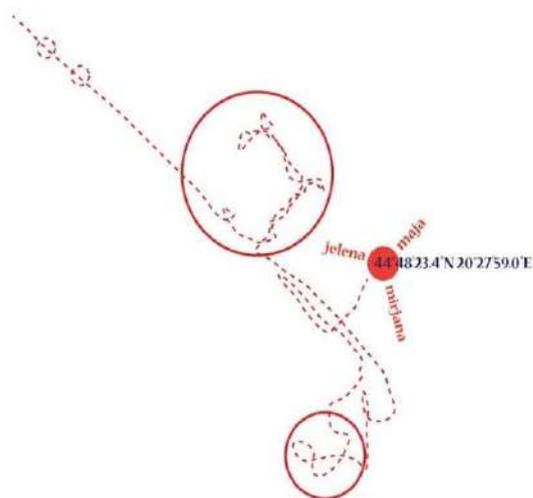
such thing as friendliness of the sounds #what is the dance like if each dancer hears different music #why are we perceived as schoolgirls because we wander #what makes a good kafana/tavern

In this street we met serendipity, wandering and a fellow wanderer that is now joining us in building a collective of wandering women.

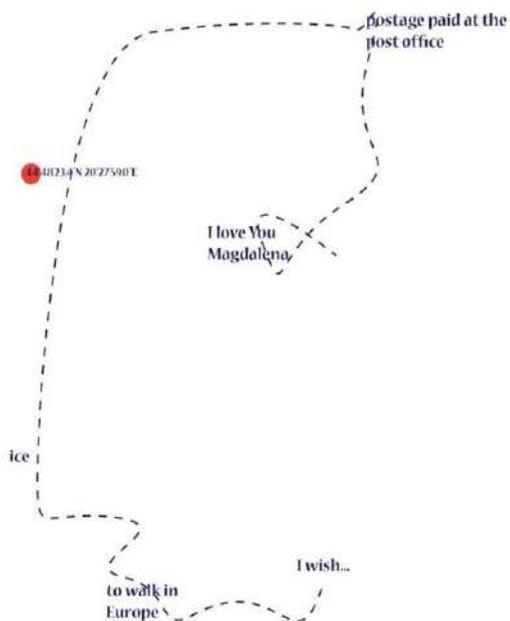
*abandoned buildings squatted soberly by stray cats.*



*Space trembles with traces of bodies.*



*abandoned buildings squatted sovereignly by stray cats.*



*Space trembles with traces of bodies.*

Image 6: Case study of Mišarska street

## 6. WANDERING IN ISOLATION

At the time we were wandering through Mišarska, some parts of the world were already facing the Covid-19 crisis, but only a few weeks later the epidemic would arrive in Serbia. Rigid lockdown and full self-isolation for all who entered the country during this time were the main measures taken by the authoritarian Serbian government:

### #fear #revolt

Locked in our private spaces our wanderings moved to our imagination, becoming a coping mechanism. During the imposed isolation, writing was experienced as a way of wandering and a possibility to give a voice to body that was entrapped and still. It was a body without considerable movement, a body that longs and craves. It was a body in pain, or a body that remembers pain. The authors of the text wrote personal diaries, but the excerpts of the writing that address body and reminiscences of the past wanderings were chosen to be presented. It is a patchwork of embodied memories that can offer a reader a window into an almost universal experience of isolation.

### Diary log #longing

*In isolation, my longing for distances has become sturdier and more cunning. Every day, when the sun shines down on the balcony, I begin my wandering which is an entanglement of my memories and fantasies of possible futures. I stand and observe laundry in the backyard of the building. It reminds me of everyday life, the persistency of night and day, dirt and cleanliness, cycles of life. I turn my gaze to the left and I notice a path that I never walked and I imagine that the first day of my freedom I will take a leap into the "unknown". Nearby landscapes are turned into fantasies, the familiar became distant and memories of common life transformed into golden moments of the past. During these sedentary days, my body continuously denies impotence. Anger is an agency of my body that craves to be alive and to move as the only thing I trust is my flesh. Taste in isolation feels stronger, sharper, the same as my anger. It is focused. Sleep is not a demarcation of a new day, just another ritual taken, like showering, eating, and preparing food. Imagination is the most important part of the survival kit, the thoughts wander and construct new realities and possible futures. Pessoa said: "I crave to be root". Sensorial memories are evoked. I indulge in reverie, staring in the sun with my eyes closed. Different colours appear in front of me, life is perceived. My body is fertilized with light penetrating my cells. Wandering takes place inside of me. Passivity is illusory*

*and impossible. Senses cannot be controlled. The pain in my left shoulder is a sign of a rebellion. Being aware of discomfort is the beginning of freedom.*

### **Diary log #restlessness**

*This morning I feel restless. I feel pain in my neck and my back due to immobility of the last three weeks. I am counting the days when I will run down the road I see from my window. This morning all good advice seems useless. The suggestion to accept the situation makes me angry as some days I just cannot be still as it hurts my body. There is no peace in stillness. At times, beauty emerges. Aesthetic pleasures are becoming more sublime. Clouds are changing shapes, turning into creatures, appearing and dissolving, instructing me that this will pass. Everything is a spectacle. A neighbour plays with his dog every single morning. I crave to be that dog, joyfully running and welcoming the new day. Wandering has returned to private spaces and imagination is my external body that longs to experience new sensations. My body craves. It cannot sit anymore because of increased back pain. This pain and craving is my agency.*

### **Diary log #women bodies**

*we met last year  
on the unnamed road to nowhere  
you were silently behind me  
the fucking back pain  
i do not understand you  
why are you staying here being unwanted  
did you grow to me  
LET'S GROW APART  
well i do not need you  
nor do i like you  
i leave you here*

### **Diary log #Jupiter**

*Two girls keep saying "let's go to Jupiter; I'll meet you on Jupiter; perhaps we should pay Saturn a visit; or is it about a time to go to Uranus" people around them were laughing at first, but later seem to be ignoring them. This is my strongest childhood memory. My best friend and I would wander all over our small village. When we would come to a place where we would feel safe, isolated and overwhelmed with beauty we would name it as a planet in the Solar system. My house was declared the Sun and other places where we enjoyed playing were all other planets. Some of these planets, such as Uranus, were discovered in the middle of some forest so accidentally that we never again managed to find exactly the same way to reach them. The wanderings between these imaginary planets are more real than any other wanderings later in my life.*



Image 7: The view from my window today, with small intervention

### Diary log #imagine

When I am outside I go by the saying—here and there my eye is anywhere,  
inside it's here and there my mind is anywhere.

I am more in my head, then in my body sometimes. As if I walk with my head,  
not my legs, as if I touch with my head not my hands, as if I smell with my  
mind, not my nose and tongue, as if I am a walking, thinking head  
wa(o)ndering around this city, this house.

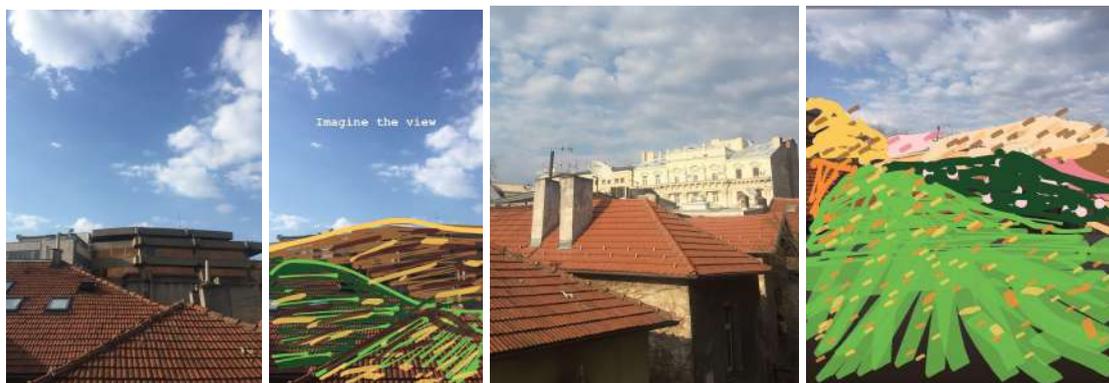


Image 8: Imagine the view

### Diary log #wandering rainbow

2nd of May\_Sunshine bathed the city together with the rain, and a rainbow  
appeared. My mind and fingers took a shot of it, so did many others. We met  
online sharing this momentum, taking us for a walk around the city of  
Belgrade and further.



Image 9: Photomontage of images capturing the same moment at different sites around the city of Belgrade shared via Instagram platform by different users

## 7. IMAGINARIUM OF WANDERINGS

With the objective, physical restraint preventing us from meeting and wandering, the pandemic and strict lockdown policy in Serbia directed our *flânerie* to imaginary spaces. Our need for socializing along with the need for wandering was combined in the visual imaginarium of the *flânerie*. This imaginarium was created by us but also by women and girls who we like wandering with. The task was simple:

capture the view from your window, balcony, or from the walk you took during the pandemic. Make an intervention by drawing over this photo the sights, horizons, objects, persons or anything that is representing where you would like to go, with whom, or what you would like to see. You can add on the picture or transform it completely. Wander off.

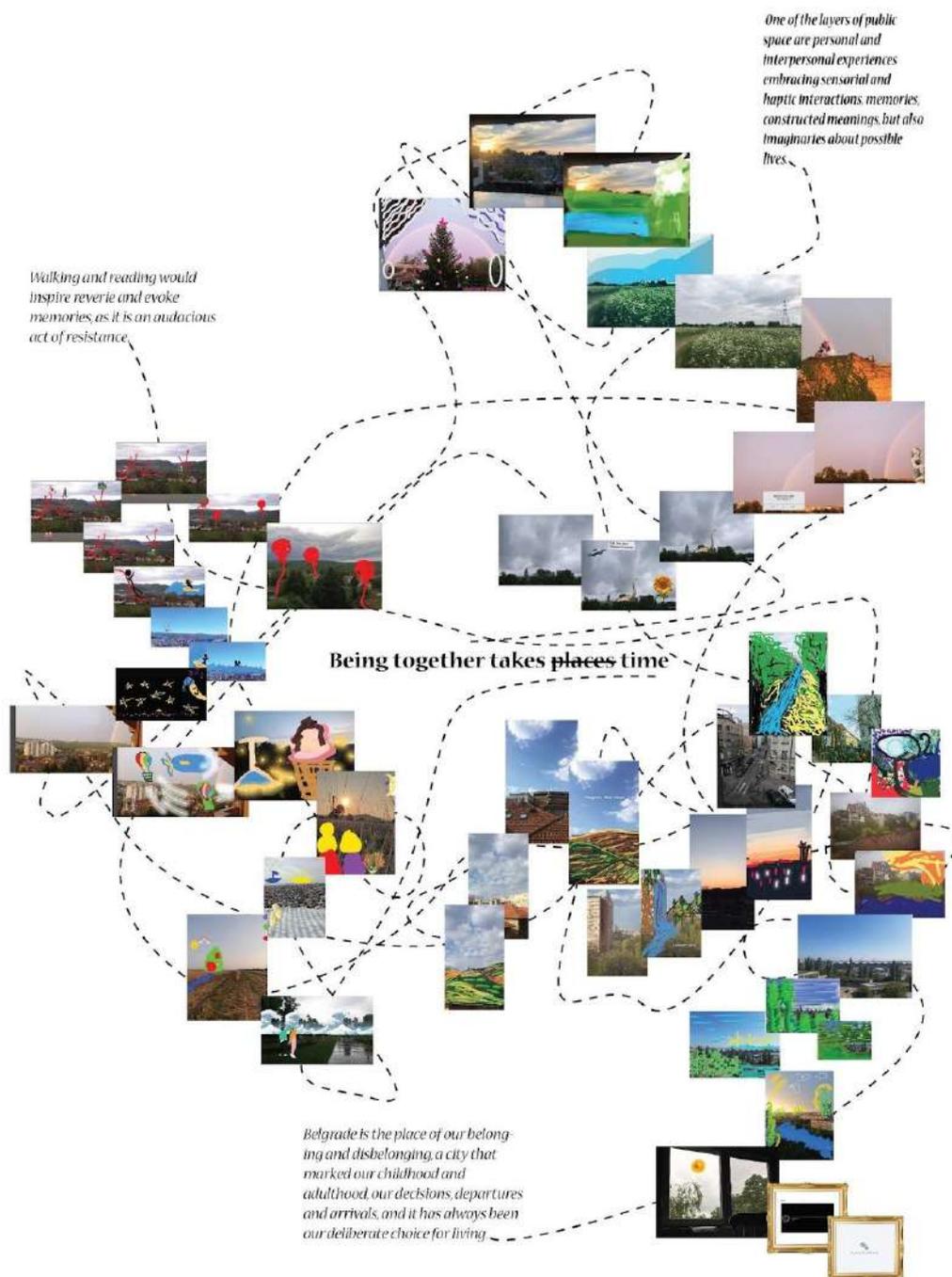


Image 10: Imaginarium of wanderings created during Covid-19 lockdown



With this task we introduced a digital tool accessible to the majority of people on their mobile phones as a means to enter an imaginary world of wanderings. All three of us also participated and posted our own imaginariums as Instagram stories inviting others to join us. This approach expanded our collective and attracted more women to join us in future wanderings. Imagination was at the same time our space to wander through, it was a method to recreate wanderings and a meeting point as well.

Ironically, lockdown brought women back into the house, and kept them from wandering. Even though this method has no relation to corporal experience, it provoked cognitive and emotional involvement. Micro-wanderings aimed at merging macrocosms with our intimate microcosms. It developed into a series of imaginary interventions colouring Belgrade in some impossible and never seen colours and situations. This private and individual activity was a collective, joint creation of Belgrade, trying to make free movements when movements were reduced. A digital tool was simple and enabled people to participate as they did not need to have any particular artistic skill. Some of the participants have found great pleasure in this activity and continue doing it after the isolation was over. For some, it was an invitation to recall their childhood activities such as cutting newspapers, gluing and putting collages in the journal. The images created are mirrors of our personal longings and memories. As women intertwine in already existing photos, there is no fear of “white paper”, and insecurity of not being creative or adequate for creative intervention. The tool allowed women to pour out their visions on the captured reality and to support agency and togetherness. Perhaps, it was the only way at that moment to colour the space in Belgrade which continues to be affected and changed by neoliberal urbanisation. After the lockdown bodies were back in public space. We are saturated with digital tools and looking for ways to be tactile as touch during pandemic became perceived as dangerous. Hierarchy of senses became even more explicit as we are allowed to see and listen another person, but it is not safe to touch or smell each other, or share a meal together. Our next wondering is an exploration of possible contact in time when we are afraid of physicality and touch.



We invite you to wander through our imaginarium illustrated in the images below.



Image 11: Wandering is a walk through what I can't have



Image 12: I sit on my balcony, but I am not there

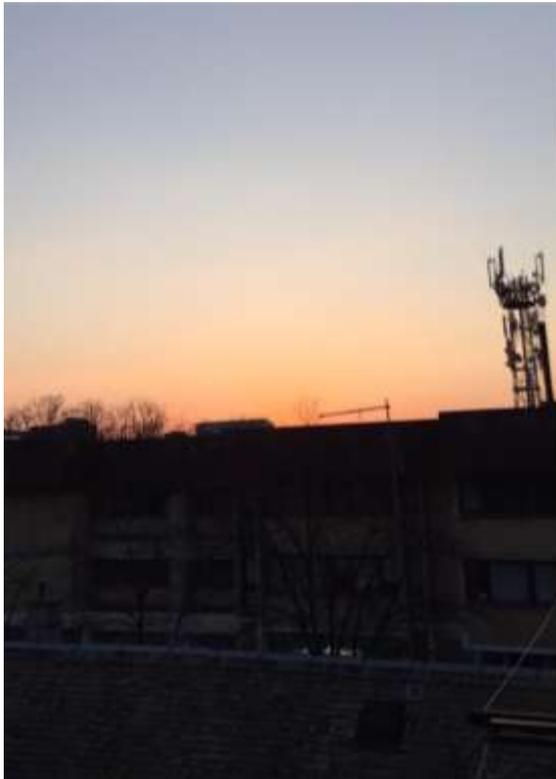


Image 13: Wandering as adding colours to the world in Dragana's view

## REFERENCES

BARAD, Karen. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. **Signs: Journal of women in culture and society**. v. 28, n. 3, 801-831, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Desert spectacular. In: TESTER, K. **The Flaneur (RLE Social Theory)**. Routledge, 2014. p. 138-157.

BAUDELAIRE, Charles. **The Painter of Modern Life and Other Essays**. Phaidon Arts and Letters, 1995.

BOUTIN, Aimée. Rethinking the Flâneur: Flânerie and the Senses. **Dix- Neuf**. v. 16, n. 2, 124-132, 2012.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: walking as an aesthetic practice**. Culicidae Architectural Press. Kindle Edition, 2017.



DE CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984.

DE VISSCHER, Sven. Mapping children's presence in the neighbourhood. In: BIESTA, G.; DE BIE, M; WILDEMEERSCH, D.; **Civic learning, democratic citizenship and the public sphere**. Springer, 2014, p. 73-89.

ELIÁŠOVÁ, Věra. **Women in the city**: female flânerie and the modern urban imagination. PhD Thesis. Rutgers University-Graduate School-New Brunswick, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning**: Media, architecture, pedagogy. New York and London: Routledge, 2005.

FERGUSON, Priscilla Parkhurst. The flâneur on and off the streets of Paris. In: TESTER, K. **The Flaneur** (RLE Social Theory). Routledge, 2014. p. 22-42.

FRISBY, David. **Fragments of Modernity** - Theories of Modernity in the Work of Simmel Kracauer and Benjamin. Cambridge and Oxford: Polity Press and Basil Blackwell, 1985.

LANDON, Paul. **Writing around a practice**: walking around the city. Retrieved from: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24666/1/gupea\\_2077\\_24666\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24666/1/gupea_2077_24666_1.pdf). 2010.

MANNING, Erin. **Politics of touch**: Sense, movement, sovereignty. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2007.

PATERSON, Mark. Haptic geographies: ethnography, haptic knowledges and sensuous dispositions. **Progress in human geography**. v. 33, n. 6, p. 766-788, 2009.

POPOVIĆ, K.; MAKSIMOVIĆ, M.; JOVANOVIĆ, A.; JOKSIMOVIĆ, J. New learning sites in learning cities – public pedagogy and civic education. **Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning**. v. 26, n. 1, 2020, 33-51.

POPOVIĆ, K.; MAKSIMOVIĆ, M.; JOVANOVIĆ, A. Towards new learning environments—Collective civic actions as learning interventions in post-Communist Belgrade. **European Journal of Education**. v. 53, n. 3, 365-376, 2018.

RIZK, J.; BIRIOUKOV, A. Following the Flâneur: The Methodological Possibilities and Applications of Flânerie in New Urban Spaces. **The Qualitative Report**. v. 221, n. 2, 3268-3285, 2017.

STOLLER, Paul. **Sensuous scholarship**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010.

TESTER, Keith. **The Flaneur (RLE Social Theory)**. Routledge, 2014.

VALENTINE, Gill. Women's fear and the design of public space. **Built environment**. v.16, n. 4, 288-303, 1990.



WOLFF, J. The invisible flâneuse. Women and the literature of modernity. **Theory, Culture & Society**. v. 2, n. 3, 37-46, 1985.

**Recebido em: 15/06/2020**  
**Aprovado em: 07/08/2020**



## Jogo da amarelinha: o método-livro e os modos de dizer, sentir e olhar uma cidade

## Hopscotch: the book-method and ways to say, feel and look at a city

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020242>

**Laura Barcellos Pujol de Souza**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
[barcelloslaura@gmail.com](mailto:barcelloslaura@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

**Luciano Bedin da Costa**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
[bedin.costa@gmail.com](mailto:bedin.costa@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

### RESUMO

Trata-se de um artigo oriundo de uma pesquisa-montagem a partir de rastros encontrados na cidade de Porto Alegre (RS) entre 2017 e 2018. Tais rastros compõem-se tanto de escritos urbanos capturados durante o percurso nos muros e paredes da cidade quanto de achados do chão, além de fragmentos de escrita que foram produzidos a partir do encontro dos pesquisadores com os materiais. Assumindo o que chama de método-livro, e tendo como intercessor *O jogo da amarelinha* (Rayuela) de Julio Cortázar, traça-se uma escrita com as imagens encontradas na rua. As narrativas cartográficas dos deslocamentos inspiram modos de dizer, sentir e olhar as múltiplas paisagens urbanas que se escondem e também se revelam no encontro com uma cidade, em um movimento operado pelo que chama de escreverCOM. O artigo finaliza ensaisticamente com a escrita de um manifesto pelo método-livro, onde são sinalizadas algumas premissas a quem por este também se interesse.

**Palavras-chave:** Cidade; Cartografia; Poéticas Urbanas; Método-livro;

### ABSTRACT

This is an article deriving from a research-montage based on traces found in the city of Porto Alegre (RS), between 2017 and 2018. Such traces are composed of urban writings captured during the course of the research in street walls, as well as floor findings, besides fragments of writing that were produced as a result of the researchers' encounter with the materials. Assuming what we called a book method, and assuming as methodological intercessor Julio Cortázar's *Hopscotch* (Rayuela), a text is traced with the images found on the streets. The cartographic narratives of the displacements around the city inspire ways of saying, feel and look at the multiple urban landscapes that hide and also reveal themselves in the encounter with a city, in a movement operated by what is called "Writewith". The article ends in an essayistic manner with the writing of a manifest by the book method, where some premises are signaled to those who may also be interested in this.

**Keywords:** City; Cartography; Urban Poetics; Book-method;

## 1. ESCREVER COM AS ÚLTIMAS E AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Começamos com palavras que ficam, palavras que restam escritas, cuja eloquência é imanência que germina em uma interioridade e se externa por uma voz que ressoa no ouvido como memória evocada sem pensar. Para falarmos de nossa pesquisa, a qual culminou na dissertação “A cidade escrita, a escrita em imagens: rastros de um Hotel dos Viajantes” (SOUZA, 2018), será necessário evocar as palavras daquela que nos orientou, palavras que hoje nos chegam como rastros que testemunham o conjunto dos achados a ser apresentado ao longo deste artigo. Antes de seu falecimento, Tânia Mara Galli Fonseca deixou um arquivo de texto em nossa caixa de e-mail, com a intenção de integrar o prefácio de um livro porvir oriundo da dissertação. Naquele conjunto de palavras dispostas em um arquivo *word* estava contido o que para nós seriam suas últimas palavras acerca de nossa pesquisa. Seguindo esse afetivo fio de memória que nos liga a um tempo e espaço onde Tânia habitou, ao escrevermos sobre a pesquisa somos inundados por suas reflexões, sendo este e-mail o testemunho vívido de suas últimas palavras dirigidas à pesquisa. Mesmo que se configure como uma citação demasiadamente longa para um artigo desse porte, tomamos a liberdade de selecionar alguns fragmentos dessa escrita derradeira. Para nós, todas as citações a Tania serão sempre insuficientes pois, como bem nos adverte Barthes (2004, p. 370), acabamos sempre por malograr ao falarmos de quem amamos.

(...) Imagina-se que naqueles momentos de *flanêrie* experimentados pela pesquisadora, tudo o que dava suporte aos seus gestos de guardar restos retirados do chão não passaria de um pressentimento de vir acontecer um amor possível que restava à espera para assumir seu estado de poesia (...) Pode-se pensá-los como “pequenos lixos” que foram, em dado momento, guardados em bolsos ou bolsas, e que vieram a se tornar perdidos pela distração de seus portadores ou mesmo pela intenção dos mesmos de se verem libertos das memórias e das promessas que porventura neles estivessem inscritas. (...) Recusam-se ao “tarde demais”, embora reconheçam que foi por um triz terem sido salvos da abolição total. (FONSECA, 2019).



Com a intenção de estabelecermos uma leitura e uma audição da cidade de Porto Alegre (RS), nos colocamos a investigar os rastros e restos escritos ofertados por transeuntes anônimos, material que tomamos por apreço e análise em nossa pesquisa. Chamaremos de rastros os escritos urbanos encontrados nos muros e paredes da cidade e que se apresentam na forma de pixos, lambes, *stickers*, *stencils*. Os restos dizem respeito aos nossos achados do chão, dos objetos e papéis colhidos ao longo de nossas andanças. Este artigo se desdobra, pois, no contexto de um mestrado em psicologia social e institucional durante os anos de 2017 e 2018, no intuito de exercitar o que Kastrup (2007) designa como uma “atenção à espreita”, um exercício de pesquisa atencional direcionado aos espaços urbanos, de onde se evoca - não uma voz unificadora ou individualizante -, mas o rumor quase indiscernível de escrituras plurais que compõem estes mesmos espaços, levando-nos a questionar os interditos e também os querereres de uma cidade.

A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta – é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar este tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo. (KASTRUP, 2007, p. 21).

Como fazer uso de uma atenção à espreita sem deixar que nosso ímpeto seletivo sobrecodifique nossas intenções? Foi preciso, pois, criarmos alguns protocolos de pesquisa, de maneira que nossos corpos se oferecessem simpáticos a esse outro modo de pesquisar.

Andar como estrangeira nos próprios arredores; Derivar, perambular pelos lugares feito nômade; Fazer de si maquinaria - uma caixa registradora de improvisos; Cultivar uma escuta atenta à palavra-imagem. (SOUZA, 2018, p. 83).

Nosso olhar, que se valeu de uma câmera de celular para fazer os registros, buscava um enfoque (não seletivo, mas atento) àqueles escritos que tinham legibilidade ou uma mensagem direta em sua apresentação. Além destes escritos, por outro lado, a pesquisa também se ateve a fragmentos de cartas deixadas no



chão, papéis e achados na rua, no chão da cidade, objetos tomados como *souvenirs* pela pesquisadora, antes esquecidos, abandonados, descartados ou deixados cair dos bolsos de seus habitantes.

Como auferiu Fonseca (2019), lidar com este material levou-nos a reconhecer a existência de centenas de artistas que, buscando ou não um reconhecimento, trabalham na calada da noite, cumprindo a tarefa de escrever seus escritos na dura pele da cidade. Nossos artistas são, de certa forma, pessoas anônimas que elaboram obras que sabem efêmeras, mas que defendem nessa efemeridade uma forma de existir, nem que seja por um curto período de tempo. Essas obras disponíveis, abertas, vulneráveis ao fora, caracterizam-se por carregar consigo uma marca de anonimato, já que somente alguns artistas ou coletivos se identificam nas obras e produções - excetuando-se por exemplo os grafites e intervenções autorizadas. E por outro lado, temos também pessoas que, em suas vivências cotidianas, deixam cair de seus bolsos pedaços de cartas, listas de supermercado, fotografias rasgadas e abandonadas ao léu, cujo remetente só podemos conceber em uma ficção literária, ou em nossa imaginação. É o caso da imagem abaixo (figura 1), de onde se pode dizer: “A carta, omitida ao carteiro pelo remetente, a rua entregou-a aos pedaços” (SOUZA, 2018, p.127).



Figura 1: Detalhe de fotografia encontrada pela pesquisadora. Fonte: Souza (2018, p.83).

Se tivermos como primeira operação a recolha desse material feito sob uma atenção à espreita, a operação subsequente (e em paralelo) consistiu em uma escritaCOM os fragmentos das ruas. Faz-se necessário aqui uma breve explicação: a ideia de um escreverCOM foi inspirada no conceito de *Writewith* (BERNARDES; TABORDA, 2016), configurando-se uma estratégia para uma operação de escrita, um conjunto de procedimentos a ser utilizado em nossas pesquisas.

A escritaCom torna-se um processo do próprio pesquisar, e não a finalização do pesquisar. A escritaCom, como estratégia de uma política de pesquisa, vai apresentar sempre um componente de fuga, um componente que se furta à formalização, na medida em que vai encontrar zonas de avizinhamento, de indiscernibilidade, de gagueira, nas quais se apresentam impossibilidades de precisão: quem fala, de quem é, o que é. A escritaCom é aquela que permite a experiência de um impessoal, não como uma generalidade dos sem nomes, mas como uma singularidade. (BERNARDES; TABORDA, 2016, p. 121)



No fluxo das pesquisas de Bernardes e Taborda (2016) chegamos em pesquisas como as de Silveira et al. (2014) e Silva et al. (2017), quando se propõem a tensionar o lugar da escrita como estratégia para encarnar, prolongar e reafirmar a preposição COM, colocada em caixa-alta e em continuidade ao verbo escrever. Segundo as autoras, o uso de tal preposição não se dá por um capricho estético, mas para tensionar três perguntas fundamentais: “Escrever com quem? Com o que? Para que? Para quem?” (SILVA et al., 2017, p. 181). No entanto, ao invés de grupos ou pessoas específicos, nosso escreverCOM se deu com os fragmentos urbanos recolhidos, fragmentos que testemunham a existência de grupos e pessoas inominadas e anônimas. Trata-se, segundo Corseuil (2017), de itinerários de uma pesquisa menor, do escreverCOM levado à radicalidade, dado que condiciona a escrita ao encontro não somente com outros sujeitos, mas com “autores e autoras (acadêmicos e/ou não), com as bobagens, bibliotecas, músicas e literaturas” (CORSEUIL, 2017, p.3). O exercício de escreverCOM nos levou a pensar a construção de um texto que não se colocasse a julgar ou mesmo interpretar tais fragmentos, mas que fosse forjado pela tonalidade e surpresa impostos pelos nossos encontros com os mesmos. A questão emergente dizia respeito a estabelecer certa dignidade para com tais achados, que nosso texto não se mostrasse demasiadamente vigoroso a ponto de sufocar ou sabotar a fragilidade efêmera do material recolhido. Vacilantes quanto ao melhor modo de escrever tais encontros, e tentando buscar inspirações metodológicas que favorecessem a passagem de nosso escreverCOM, chegamos a um livro que nos parecia digno do jogo no qual já estávamos inseridos, uma escrita que pudesse tomar para si os movimentos operados por este livro, movimentando o que nos parecia ser essencial. Chegamos, então, ao livro *O jogo da amarelinha* (2013), do escritor argentino Júlio Cortázar, que se tornou para nós o meio viável à montagem dos inúmeros e díspares fragmentos encontrados.

## 2. O MÉTODO-LIVRO OU COMO ESCREVER COM OS LIVROS QUE AMAMOS?

Iniciamos essa seção com as palavras de Oliveira e Mosi (2014), quando nos atentam à recorrência de investigações que evidenciam,

(...) para além das demarcações entre natureza quantitativa e/ou qualitativa das pesquisas, quais os métodos mais adequados para a produção das mesmas, ou seja, quais caminhos seriam mais adequados a fim de levar a cabo os objetivos previamente propostos, respondendo, assim, aos questionamentos e aos anseios investigativos. (p.187).

A citação acima nos ajuda a pensar as decisões metodológicas de uma pesquisa provocadas não por modelos a priori, mas pelas sendas impostas pela própria pesquisa, na maneira como se relaciona com o campo e com as leituras operadas. Em nossa tentativa de escrever COM os fragmentos da rua nos demos conta de que operávamos de modo cartográfico, respondendo cartograficamente às perguntas que tais achados da cidade nos ofereciam.

Se formos entender a cartografia enquanto metodologia, precisamos pensar nas perguntas que ela pode nos ajudar a oferecer. Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de 'o que é isto que vejo?' (pergunta que remete ao mundo das essências), um 'como eu estou compondo com isto que vejo?'. Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa. (COSTA, 2014, p. 70, grifo do autor).

Como compor com aquilo que se vê, com aquilo que sente, com aquilo que se toca, com aquilo que se lê em uma pesquisa? Como reservar à pesquisa um plano de composição capaz de sustentar tais afetações mantendo certa dignidade em relação aos encontros operados? No chacoalhar de tais provocações, chegamos ao que nomeamos como método-livro, uma estratégia metodológica experimentada junto ao grupo de pesquisa Políticas do Texto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A primeira experimentação do método-livro se deu a partir

da pesquisa de Vicente (2017), uma dissertação de mestrado que assume o livro *Michelet* (1991), de Roland Barthes, como fantasia de pesquisa.

É um método que está sendo ‘experimentado’ em nossa pesquisa Políticas do Texto, ao assumir o livro *Michelet* de Barthes, como tática metodológica, investigando a forma como foi produzido, as decisões tomadas, as fendas abertas – neste sentido, o livro vale mais enquanto ‘ato’ do que enquanto superfície de conteúdos específicos (saberes). O método-livro parece querer isso, vale mais pelo que o livro faz (opera), e menos o que informa, transmite (em termo de conteúdo, temática). Então, no método-livro, o que Barthes escreve ‘sobre’ *Michelet* é o menos interessante – interessa os procedimentos, a forma como ele organiza o puzzle. (VICENTE, 2017, p.87-88, grifo do autor).

Defendemos como válida a tentativa de pensar o movimento formal de nossas pesquisas a partir de movimentos operados pelos livros que amamos, e que acabam funcionando como imagens-guia para as escritas que se operam *com* e *a partir* destes. Voltemos às perguntas: que caminhos uma pesquisa nos faz percorrer, que livros nos faz ler? Como ela opera, com o que nos faz caminhar? Tomar um livro como inspiração é fazê-lo na dimensão sugerida por Deleuze e Guattari (1995a) entendendo-o enquanto produto de um agenciamento coletivo e, como tal, conectado/conectável a linhas e velocidades heterogêneas:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender em um livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar suas intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpo sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe sempre pelo fora e no fora. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.18).

Publicado por Julio Cortázar em 1963, *O jogo da amarelinha* (originalmente intitulado *Rayuela*), tem como sinopse o amor entre um intelectual argentino no exílio, Horacio Oliveira, e uma misteriosa uruguaia, Maga, em suas perambulações ao acaso nas ruas e pontes de Paris, sendo tal obra um marco da literatura do século vinte. Somos, enquanto leitores, conduzidos por sequências de fragmentos e imagens por onde os protagonistas vivem a perder-se e reencontrar-se. Pela mão do

escritor, somos conduzidos por uma narrativa que se funde em meio a ritmos e melodias do jazz, alternando-se entre passagens literárias, jornalísticas e filosóficas.

Podemos ainda traçar um paralelo desta obra com a escrita de Deleuze e Guattari nos cinco volumes que compõem *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b), já que em ambos os livros os modos de ler embaralham o leitor. Na abertura do primeiro volume de *Mil Platôs*, os autores orientam o leitor, para que cada platô seja lido de maneira independente, conforme seu gosto e também sabor do acaso. Sobre o processo de produção do livro, Deleuze (1992) escreve:

O Platô como um conjunto de anéis quebrados. Eles podem penetrar uns nos outros. Cada anel, cada platô, deveria ter seu clima próprio, seu próprio tom ou seu timbre. (...) Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito [platô] deve dizer o acontecimento e não mais a essência. (...) Cada anel, cada platô deve, pois, traçar um mapa de circunstâncias, por isso cada um tem uma data, uma data fictícia e também uma ilustração, uma imagem. É um livro ilustrado. (p. 37-38).

Já em *O jogo da amarelinha* temos um romance que se multiplica em dois, dependendo da maneira como o tomamos em nossa leitura. Logo no sumário somos convidados a percorrer duas leituras possíveis, no que Cortázar chama de tabuleiro de direção, indicando caminhos por entre os 155 fragmentos que compõem o livro. O “primeiro livro” traz uma proposta à moda tradicional, com uma leitura corrente do princípio ao final; o “segundo livro” deixa-se ler em uma sequência intercalada de capítulos indicados pelo tabuleiro – cada maneira de lê-lo constrói uma narrativa diferente, levando-nos a experimentar vários outros livros no interior de um mesmo livro. Em nosso método-livro fomos conduzidos, então, a uma série de caminhos cintilados pelo romance de Cortázar, caminhos que se tornaram decisivos na maneira como organizamos os achados e fragmentos de nossa pesquisa junto aos escritos com a cidade. Como em *O jogo da amarelinha*, a pesquisa foi escrita a partir de fragmentos, tendo igualmente seu tabuleiro de direções.

## Instruções para se perder:

À sua maneira, esta dissertação é, sobretudo, duas dissertações: o leitor fica convidado a escolher uma das seguintes possibilidades:

A primeira dissertação deixa-se ler na forma corrente e termina no capítulo 42, ao término da qual aparecem três vistosas estrelinhas que equivalem à palavra *Fin*. Assim, o leitor poderá prescindir sem remorsos do que virá depois.

A segunda dissertação deixa-se ler começando pelo capítulo 32 e continua, depois, de acordo com a ordem indicada no final de cada capítulo. Em caso de confusão ou esquecimento, será suficiente consultar a seguinte lista:

**32 - 1 - 7 - 8 - 23 - 13 - 44 - 26 - 2 - 16 - 28  
- 30 - 15 - 3 - 40 - 11 - 29 - 4 - 18 - 33 - 19  
- 5 - 17 - 12 - 41 - 6 - 45 - 9 - 22 - 20 - 49  
- 24 - 31 - 35 - 10 - 47 - 14 - 25 - 39 - 43  
- 36 - 46 - 34 - 38 - 48 - 21 - 27 - 37 - 42**

### TABLERO DE DIRECCIÓN

A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros.

El primero se deja leer en la forma corriente, y termina en el capítulo 56, al pie del cual hay tres vistosas estrelinhas que equivalen a la palabra *Fin*. Por consiguiente, el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue.

El segundo se deja leer empezando por el capítulo 73 y siguiendo luego en el orden que se indica al pie de cada capítulo. En caso de confusión u olvido, bastará consultar la lista siguiente:

73 - 1 - 2 - 116 - 3 - 84 - 4 - 71 - 5 - 81 - 74 - 6 - 7 - 8 - 93 - 68 - 9 - 104 - 10 - 65 - 11 - 136 - 12  
106 - 13 - 115 - 14 - 114 - 117 - 15 - 120 - 16 - 137 - 17 - 97 - 18 - 153 - 19 - 90 - 20 - 126 - 21  
79 - 22 - 62 - 23 - 124 - 128 - 24 - 134 - 25 - 141 - 60 - 26 - 109 - 27 - 28 - 130 - 151 - 152 - 143  
100 - 76 - 101 - 144 - 92 - 103 - 108 - 64 - 155 - 123 - 145 - 122 - 112 - 154 - 85 - 150 - 95 - 146  
29 - 107 - 113 - 30 - 57 - 70 - 147 - 31 - 32 - 132 - 61 - 33 - 67 - 83 - 142 - 34 - 87 - 105 - 96 - 94  
91 - 82 - 99 - 35 - 121 - 36 - 37 - 98 - 38 - 39 - 86 - 78 - 40 - 59 - 41 - 148 - 42 - 75 - 43 - 125 - 44  
102 - 45 - 80 - 46 - 47 - 110 - 48 - 111 - 49 - 118 - 50 - 119 - 51 - 69 - 52 - 89 - 53 - 66 - 149 - 54  
129 - 139 - 133 - 40 - 138 - 127 - 56 - 135 - 63 - 88 - 72 - 77 - 131 - 58 - 131

Con el objeto de facilitar la rápida ubicación de los capítulos, la numeración se va repitiendo en lo alto de las páginas correspondientes a cada uno de ellos.

Figura 2: Tabuleiros de direção de *Hotel dos Viajantes* (Dissertação de Mestrado) e de *O jogo da amarelinha*, respectivamente. Fonte: Souza (2018, p. 20-21); Cortázar (2013, p.111).

Assim como o uso dos fragmentos e do tabuleiro de direções, em várias passagens de nosso escreverCOM fizemos uso de alguns recursos estilísticos utilizados por Cortázar, a começar pela forma como inicia o próprio romance:

Encontraria a Maga? Tantas vezes bastara-me chegar, vindo pela rue de Seine, ao arco que dá para o Quai de Conti, e mal a luz cinza e esverdeada que flutua sobre o rio deixava-me entrever as formas, já sua delgada silhueta se inscrevia no Pont des Arts, por vezes andando de um lado para o outro da ponte, outras vezes imóvel, debruçada sobre o parapeito de ferro, olhando a água. E, então, era muito natural atravessar a rua, subir as escadas da ponte, dar mais alguns passos e aproximar-me da Maga, que sorria sempre, sem surpresa, convencida, como eu também o estava, de que um encontro casual era o menos casual em nossas vidas e de que as pessoas que marcam encontros exatos são as mesmas que precisam de papel com linhas para escrever ou aquelas que começam a apertar pela parte de baixo o tubo de pasta dentifírcia. (CORTÁZAR, 2013, p.13).

Ao invés de Paris e de Maga, nossa escrita inicia com a procura do Hotel dos Viajantes, imagem assumida para nomear o Hospital Psiquiátrico São Pedro, localizado em Porto Alegre, e que traz uma história secular em relação à saúde



mental no estado do Rio Grande do Sul (RS). As primeiras frases do livro de Cortázar são assumidas pela pesquisa, trazidas à ambiência de nossa cidade.

Encontraria o Hotel? Tantas vezes bastara-me chegar, vindo por uma das grandes avenidas que cercava o quarteirão, de onde já se via uma placa em neon brilhante. E, então, era muito natural atravessar a rua e chegar em meio ao Hotel dos Viajantes com a sua espelhada silhueta. Logo ao entrar, ainda hoje é possível ver se estender um imenso terreno, coberto de grama verde, formando um imenso retângulo, separando a cidade e o Hospital Psiquiátrico. Era ali que nos encontrávamos, ou logo após passar a entrada. Quem passa de um espaço a outro acaba descobrindo que é preciso passar pelos portões e pelos guardas, para logo deparar-se com este espaço a ser atravessado. Mas o solo daquele chão costuma ser algo lodoso, e nossos velhos tênis surrados muitas vezes não são suficientes para proteger nossos pés. Talvez o lodo seja apenas efeito óbvio das chuvas noturnas, que no inverno, em cidades como Porto Alegre, são recorrentes. (SOUZA, 2018, p. 31).

### **3. A ATENÇÃO DO CARTÓGRAFO NOS MODOS DE DIZER, SENTIR E OLHAR A CIDADE**

“Museu é o mundo”, afirmou o artista Hélio Oiticica, em 1966, no ensaio chamado “Programa Ambiental”. Neste texto, Oiticica discute o lugar da obra de arte: “gostaria de colocar uma obra perdida, solta, displicentemente, para ser ‘achada’ pelos passantes, ficantes e descuidistas, no Campo de Santana, no centro do Rio de Janeiro – é esta a posição ideal de uma obra” (OITICICA, 1986, p. 79-80). Em um projeto cartográfico de pesquisa entendemos que o território, campo empírico onde se dão nossas pesquisas, traz consigo uma questão política, pois o método da cartografia não se define apenas pelos procedimentos que adota. Sendo uma prática, é uma atividade orientada por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política, nos alertam Passos, Kastrup e Tedesco (2013).

A questão da atenção do cartógrafo envolve também, conforme Kastrup (2007), a adoção de uma política cognitiva. Para olhar a cidade expandimos a experiência da percepção que começa a tomar corpo pelo gesto, pelo toque, pela escuta. A atenção sensível que compõe nosso olhar é uma experiência permeada

de sentidos. A partir do olhar, tece-se o registro em memória daquilo que está tênue, em perigo de desaparecimento e em vias de desfazer-se. Guardamos aquilo que marca como uma tatuagem a pele de concreto, fazendo um rasgo na paisagem —, zonas fronteiriças que se mostram híbridas quando uma paisagem se mistura a outra e que surgem como imagem pela captura de uma atenção à espreita:



Figura 3. Fotografia de escrita em portão de estabelecimento. Fonte: Souza (2018, p.132)

A estratégia atencional despertada pela cartografia permite um lançamento do corpo nos movimentos da vida, a experimentação da cidade sob diferentes perspectivas. Traçamos, então, um mapa do percurso com aquilo que foi visto, olhado, tocado. Transformar o visível em imagem é um trabalho de tradução daquilo que, mesmo em presença diante dos nossos olhos, se faz esquivo e invisível. Trata-se de uma aposta atencional no minúsculo que se engendra nos próprios encontros não planejados, mas que nos assaltam e comovem. Como afirma Deligny (2015, p. 21), “o aspecto desses trajetos do vagar, ainda que essencial – essencial porque o que está em jogo é a busca do acaso – precipita-se na noite do esquecimento completo”. Mas os objetos com que os quais nos encontramos ao

longo de tal noite parecem ser indiferentes a nós e ao que possamos vir a fazer dele depois. Trata-se, a nosso ver, de uma língua secreta operada pelos gestos de composição com a cidade: caminhar; parar; procurar pelos cantos olhando para o chão enquanto espera-se o ônibus chegar; deixar-se levar pelo olhar na fila do banco, do elevador; observar preciosidades escondidas nos pequenos lixos citadinos, junto a papéis de bala e bitucas de cigarro; recolher aquilo que nos interpela, colocá-lo no bolso da calça ou da mochila. Em nossa cartografia há sempre a possibilidade da errância, do perder-se, como também do tato, do toque e recolhimento de rejeitos prometidos à distração. Como aponta Severo, (2004, p.112), “a imagem do movimento errante sugere alternância, mudança e deslocamento; e no fundo de nosso ser desenvolve uma agitação misteriosa que nos sacode e nos impele à abstração de uma existência inquieta.”

Para a captura do que o olhar viu e o gesto tocou, utilizamos pequenos recursos: alguns cadernos de notas, os bolsos da calça, uma bolsa ou mochila e uma câmera de celular. O que nos interpelava era posteriormente guardado em uma maleta antiga. Em um inventário provisório, destacamos:

- 2 cadernos infantis rabiscados e com garatujas
- 7 listas de supermercado contendo  
Feijão, biscoitos recheados, arroz, chocolate, queijo, pão, café,  
etc
- 1 mapa da cidade de Porto Alegre
- 1 bilhete de dia dos namorados colado em um banco na Praça  
da Matriz
- 1 boneca abandonada
- 1 cartão universitário
- 1 comprovante de voto da penúltima eleição
- 2 teclas de computador: HOME and END
- 8 quadrados brancos de papel
- 1 cisne feito de origami
- 5 caixas amassadas de medicamentos
- 4 bulas de medicamento psiquiátrico
- 1 lista de documentários de bandas de rock dos anos 90
- 4 cartas de baralho
- 1 brinquedo de borracha no formato de um foguete
- 1 livro na língua alemã molhado e amassado
- 10 trevos de quatro folhas

- 1 medalhão de São Jorge e o Dragão
- 5 fragmentos de cartas rasgadas
- 10 moedas
- 4 pedacinhos de espelho quebrado
- 1 caixa de fotografias antigas
- 1 nota de 20 reais
- 1 chave enferrujada
- 3 isqueiros
- Mais de 100 papéis de propaganda
- 15 provas de colégio
- 1 livro de lógica
- 2 fragmentos de livros recortados
- 8 comprovantes de pagamento
- 4 folhas de cadernos escritas em 4 línguas estrangeiras
- 2 contas de luz
- 1 caixa de correio antiga
- 9 balões de gás voando juntos
- 1 maço de cigarros
- 1 caderno de sonhos
- 8 ou mais cadernos de anotações
- 1 caderno de folhas em papel quadriculadas preenchidas em francês
- 1 buquê de flores

Fonte: Maleta antiga da pesquisadora. Souza (2018, p.122-134).

Escrevemos em zonas intersticiais, lugares do entre, onde aqueles que se encontram parecem estar a cada instante a perguntar “em que sentido, em que sentido?”, escreve Fonseca (2010) a partir de *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 2007). Seguindo esta sugestão, entendemos que o exercício de escrever faz, marca e também constitui um espaço, um lugar de afecção e encontro, uma heterotopia. Na conferência intitulada *Outros Espaços*, Foucault (1984) mostra o espelho como um lugar de heterotopia, pois ali onde pensamos ver-nos refletidos, sempre é outro que nos olha. Um espaço heterotópico se caracteriza por envolver um conjunto de relações que comportam uma heterogeneidade. E é no traçado dela que o espaço se torna a condição de possibilidade para o exercício de escrever junto, escreverCOM (neste caso) a cidade. Em uma reflexão sobre as possibilidades de uma escritaCOM, Bernardes e Taborda (2016) retomam a proposição que Foucault (2009) tece sobre o espaço, onde este é colocado como aquilo que “nos



corrói e nos sulca”, que “é também em si mesmo um espaço heterogêneo”. (FOUCAULT, 2009, p. 414).

De acordo com Bernardes e Taborda (2016), a produção de um território de escrita como um encontro que se dá nesse espaço heterotópico, onde o caráter atual de espaço promove a costura de heterogêneos, fazendo avizinhar diferentes que encontram uma condição de aproximação e de possibilidade de produção de um espaço outro. Espaço de escrita onde se inauguram novas conexões e costuras que não seriam antes possíveis, constituindo-se em rede e com arranjos inéditos.

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Se utopias são posicionamentos sem lugar real, a espécie de utopia revelada nos escritos urbanos se inscreve em um espaço, podendo se situar conceitualmente nesta heterotopia foucaultiana. Foucault (2009) chama de heterotopologia a leitura e estudo dos lugares onde estas estariam presentes. A noção de heterotopia do espelho amplia a discussão da invisibilidade que se crava em uma imagem.



Figura 4. Figura de escrito urbano no centro da cidade de Porto Alegre. Fonte: Souza (2018, p. 186-187)

A proposta que utilizamos consistia em partir dos escritos urbanos para construir escritos outros, escritos afetados pelo olhar e pelo encontro COM os materiais. A estratégia era deixar-se contaminar pelos conteúdos dos escritos, pela afecção que os escritos e os souvenirs da rua causavam e produzir com e a partir destes. A escritura se dava tanto durante o acontecimento do encontro – sacar o caderninho e fazer a anotação, sentar em um café e produzir a partir da sensação; ou sob uma escrita posterior, no gabinete da pesquisa. O trabalho posterior consistia em arranjá-los na montagem do documento da dissertação, sugerindo caminhos e passagens através do nosso tabuleiro de direção, primando-se sempre pelo movimento de circulação.

Tudo circula: as músicas, os slogans publicitários, os turistas, os chips da informática, as filiais industriais e, ao mesmo tempo, tudo parece petrificar-se, permanecer no lugar, tanto as diferenças esbatem entre as coisas, entre os homens e os estados de coisas. No seio de espaços padronizados, tudo se tornou intercambiável, equivalente. (GUATTARI, 1992, p. 169).

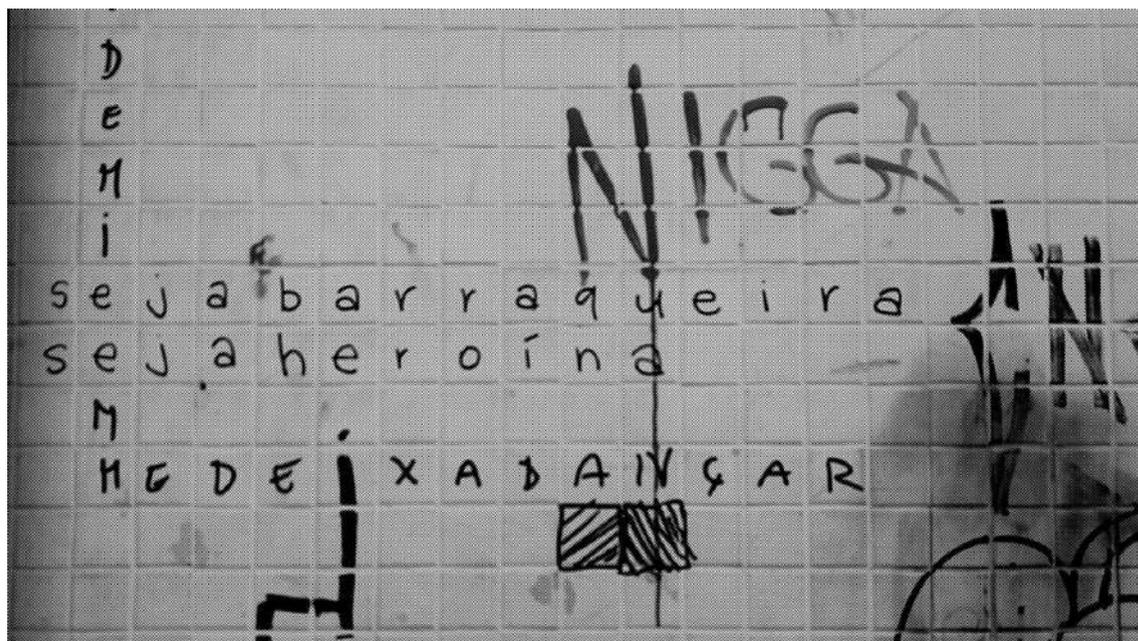


Figura 5. Ladrilhos. Fonte: Souza (2018, p.180)

#### 4. CONCLUSÃO OU UM MANIFESTO PELO MÉTODO-LIVRO

Assumir a inspiração a partir de um livro e usá-la como tática metodológica convoca a descobrir o modo de produção daquele livro sobre a qual a pesquisa se embasará. Não se trata exatamente de buscar os conteúdos específicos do livro, mas de investigar a forma como ele foi produzido e também o que o livro causa em que o lê. Antes de tudo, trata-se de se tornar um leitor assíduo daquele livro. Nesta estratégia a que chamamos de *método-livro*, tratamos o livro como um território, campo de pesquisa. O método-livro convida a atenção cartográfica a adentrar naquele espaço literário para conhecer seus mapas, trajetos, idiossincrasias.

A escolha do livro é mais sobre máquina desejanste do que sobre uma escolha cartesiana ou utilitarista. Imaginamos que, neste método, faz-se elementar que se possa escolher a obra, ao que equivale ser também escolhido por ela. E para isso se faz necessário que estejamos dispostos a viver o livro, lendo-o várias vezes até que ele fique diferente. Ou, como bem nos adverte o poeta Manoel de Barros, “repetir, repetir, até ficar diferente” (2010, p.299-300).



COM o livro poder sonhá-lo, revisitando-o diversas vezes, não só começando pelo começo, mas abrindo-o ao sabor do fragmento buscado. Assim, se faz recomendável que o livro que possa vir a acompanhar a pesquisa, seja considerado pelo pesquisador uma boa companhia. Um livro que seja bom de estar perto por um longo tempo, que seja prazeroso carregá-lo consigo, que se possa nutrir por ele nutrir segundas e terceiras intenções, como querer visitar aquelas páginas milhares de vezes. Que se possa ser justo e sincero com a obra e consigo: não há motivo que possa justificar alguém escolher para o método-livro um livro do qual não goste, ou do qual a pessoa esteja cansada ou enfiada.

Caso assim fosse, seria recomendável escolher outro método. Mas, ainda, sobre os critérios de escolha, é desejável que o livro tenha um quê de imponderável, que possua alguma dobra que o faça de certa forma guardar algo insondável que você esteja disposto a perseguir ou desvendar. O método-livro funciona melhor quando há afetos alegres envolvidos, aqueles que aumentam a nossa potência de agir e desejar. É possível que o livro escolhido seja um romance, ou um livro de poemas, mas poderá ser desde um livro acadêmico, um dicionário ou uma gramática, como um livro de contos. Até mesmo um livro de atas. Ou quem sabe, um livro de geografia, ou uma enciclopédia. Fica a critério do pesquisador. Não há regras a serem seguidas nesse sentido.

Mas é preciso querer conhecer o livro e ter intenção de descobrir como navegar por ele. E a pesquisa será escrita sob essa inspiração, sob a aura desse outro, sempre presente – o livro que amamos. O fato de estar tanto tempo em companhia de um livro consiste mesmo em construir uma parceria afetiva e amorosa.

É importante mencionar que trabalhar com o método-livro não exige que você siga a cartilha do autor ou autora. Não é preciso obedecer o conteúdo ou a forma da obra; no entanto, é permitido fazê-lo. E é até recomendável sentir tanto amor por alguma característica daquela obra, que você gostaria de trazê-la para a sua pesquisa. Em nossa experiência com *O jogo da amarelinha*, por exemplo, nossas escolhas nos levaram de forma irreversível para a estrutura fragmentária de escrita



que Cortázar inspira. A tarefa de invenção de nosso próprio tabuleiro de direção afetou tanto a estruturação do programa de pesquisa com a cidade, quanto aspectos da construção da edição sob a qual nos inspiramos: a edição comemorativa de 50 anos da obra, que tinha uma feitura de capa dura, com páginas em papel pólen marfim.

Em nossa dissertação de mestrado *Hotel dos Viajantes* alguns detalhes foram modificados, tanto no que tange à confecção do suporte físico de sua existência, quanto em termos de produção narrativa. Adaptamos as dimensões do livro e outros pequenos elementos, como o uso de fontes diversas e imagens, diferentemente de Cortázar, que apresenta um material mais “limpo”. Se por um lado, seguimos somente de forma parcial o escopo narrativo, já que também em *Hotel dos Viajantes* haviam personagens que se movimentavam pela cidade, na dissertação utilizávamos o recurso de ir e voltar para uma linguagem ora formal, ora narrativa.

A estrutura da construção e apresentação do texto foi, no entanto, o nosso principal enfoque. No corpo do livro, era preciso haver capítulos com tamanhos diversificados, contendo desde fragmentos de meia página como partes mais longas de até 5 páginas de narrativa, para fazer funcionar a ordem salteada. A isso seguiu-se a confecção do sumário que funcionaria como o “Tabuleiro de direção” (Cortázar), que chamamos de “Instruções para se perder”, contendo a ordem alternada de capítulos. Era preciso pensar cada capítulo podendo ser lido pelo seu subsequente “natural”, como também encaixado na segunda possibilidade narrativa.

Trazemos como exemplo a construção da dissertação *Hotel dos Viajantes* com *O jogo da amarelinha*, mas a verdade é que é possível dar ênfase à forma escrita, à constituição do livro, à edição escolhida, ou à estrutura geral, narrativa, uso da linguagem. Ou a sua construção enquanto livro, os arranjos de capítulos e paginação. Você pode utilizar a mesma fonte, ou não. Pode fazer uma espécie de releitura, tradução do livro para a própria pesquisa. Não é fundamental conhecer *como* exatamente o autor escreveu a obra, mas é uma possibilidade descobrir como o livro foi produzido, ter a atenção voltada para o que o livro produz, sobre que corpos ele faz convergir o seu.



Assim, mais uma vez, o trabalho de atenção cartográfica é fundamental na utilização do método-livro em pesquisas acadêmicas. Ainda que se arrisque a flertar com o território da literatura, isto não significa o abandono do rigor com uma política cognitiva. Como dissemos, dependerá de quais aspectos do livro serão convertidos como fonte de inspiração na constituição da pesquisa. Trata-se, outrossim, de uma torção ético-estético-política capaz de criar novos problemas e solucionar outros mais antigos. A própria forma de apresentação da pesquisa como livro já é algo revolucionária, uma vez que democratiza o acesso ao conteúdo por trazer consigo uma familiaridade com leitores não acostumados à academia. Afinal, o objeto-livro em si pode ser um objeto de desejo, e nossas pesquisas também, como o livro, podem sê-las.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. Malogramos sempre ao falar do que amamos. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 370 - 382.

\_\_\_\_\_. **Michelet**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERNARDES, Anita Guazzelli; TABORDA, Jeferson Camargo. EscritaCom: Heterotopias. **Revista Polis e Psique**, 2016; 6(1): 113 – 123. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/61386>. Acesso em 01 jun. de 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1). Acesso em 26 mai. 2020.

CORSEUIL, Lucien. **Políticas da bolha**: por um itinerário de pesquisa menor. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173623/001061809.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 7 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

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

FONSECA, Tania M. Galli. **Prefácio Hotel dos Viajantes**. Mensagem recebida por <[barcelloslaura@gmail.com](mailto:barcelloslaura@gmail.com)> em 30 de jun. de 2019. Acesso em: 30 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Vidas do fora e a escrita de um mundo incontável. In: \_\_\_\_\_; COSTA, Luciano Bedin (orgs). **Vidas do Fora: habitantes do silêncio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços (1984). In: **Ditos & Escritos III** (pp. 411-422). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, 19 (1), 15-22, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>. Acesso em 5 jun. 2020.

OITICICA, Helio. Programa Ambiental. In: **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 78 - 81.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira. MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2156/pdf\\_298](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2156/pdf_298). Acesso em 26 mai. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Dossiê cartografia: pistas do método da cartografia - vol. II. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/01.pdf>. Acesso 5 jun. 2020.

SEVERO, André. **Consciência Errante**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

SILVA, T. MORAES, M. COUTO, C et al. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê?. **Rev. Polis e Psique**, 7(2): 176 - 190. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/74588> . Acesso 7 jun. 2020.

SILVEIRA, M. PALOMBINI, A. MORAES, M. EscreverCOM: uma experiência ético-política de pesquisa. **Mnemosine**, Vol.10, nº1, p. 2-22. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/download/41638/28907> . Acesso 7 jun. 2020.

SOUZA, Laura B. P. 2018. 242 f. **A cidade escrita, a escrita em imagens**: rastros de um hotel dos viajantes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001088007&loc=2019&l=14e6ecbedb8f37e>. Acesso 5 jun. 2020.

VICENTE, Gisele. **Escrever em Saúde Mental Coletiva**: A Pedagogia em Jogo de Luz e Sombra. 2017. 200 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001083517&loc=2018&l=b6a8ede007889e6>. Acesso em 26 mai. 2020.

**Recebido em: 08/06/2020**  
**Aprovado em: 31/08/2020**

## Corpos em trânsito

### These bodies in transit

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020264>

**Anamaria Fernandes Viana**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

[anamariafernandes160@gmail.com](mailto:anamariafernandes160@gmail.com) | [ORCID](#) | [LATTES](#)

#### RESUMO

Este relato traz uma reflexão sobre uma experiência de dança junto a um grupo de mulheres acolhidas no Setor Psicológico da Penitenciária de Mulheres da cidade de Rennes, França e algumas profissionais da saúde daquele espaço. Esta experiência foi vivenciada pela autora, que ali esteve ministrando aulas no ano de 2018. O texto é nutrido de reflexões e anotações tiradas de um caderno de bordo que a acompanhou durante este percurso. Nele encontra-se a trajetória da construção de um espaço comum, moldado por esses *corpos em trânsito*. O texto aponta as hesitações, descobertas, surpresas, questionamentos e adversidades dessa experiência; discute também alguns dos problemas encontrados dentro da unidade e suas respectivas tensões; e, de forma cronológica, propõe ao leitor o compartilhamento desta experiência, tendo como resultado a transformação daquelas mulheres que, aos poucos, foram se desfazendo de algumas amarras, carapaças, proteções para se entregarem ao movimento dançante. O principal objetivo é reafirmar não só a potência de práticas artísticas em contextos sociais inabituais como também a importância de sua aplicabilidade.

**Palavras-chave:** Presídio; Arte; Experiência;

#### ABSTRACT

This report reflects on a dance experience with a group of women welcomed in the Women's Penance Psychological Sector of the city of Rennes, France and some health professionals from that space. This experience was lived and taught by the author in the year 2018. The text is nourished by reflections and notes taken from a logbook that accompanied her during this journey. In it is the trajectory of the construction of a common space, shaped by these bodies in transit. The text points to the hesitations, discoveries, surprises, questions and adversities of this experience. It also discusses the problems encountered within the unit and their respective tensions. In a chronological way, it proposes to the reader to share this experience that results in the transformation of those women who, gradually, were undoing some bonds, shells, protections to surrender to the dancing movement. It aims to reaffirm not only the potency of artistic practices in unusual social contexts, but also the importance of their applicability.

**Keywords:** Prison; Art; Experience;



Figura 1: Fotografia do espetáculo *Outras de nós*. Cia Ananda. Direção: Anamaria Fernandes Viana. Na foto a dançarina Beatriz Nobel. Acervo: Cia Ananda. Direitos de utilização cedidos.

*Toda opressão cria um estado de guerra.*

Simone de Beauvoir<sup>1</sup>

Este texto foi escrito em três tempos e envolve diferentes espaços.

O ponto de partida e ponto central para as reflexões é um *diário de bordo* que me acompanhou durante um trabalho de dança junto a mulheres em situação de cárcere, em junho e outubro de 2018. Estas mulheres estavam sendo acolhidas pelo Setor Psicológico da Penitenciária de Mulheres de Rennes, França, que me havia convidado.

No primeiro momento da escrita, os espaços que meu corpo atravessava se dividiam entre a prisão e esta cidade que me acolheu durante 20 anos da minha vida. Era para mim vertiginoso a passagem de um espaço para o outro. Este momento em que se deixa para trás um lugar, com seu ritmo e suas regras e que se adentra em um outro, tão diferente. E, no entanto, eram dois lugares situados, em certo sentido, num mesmo lugar.

---

<sup>1</sup> DE BEAUVOIR, 2014.



Com o tempo e a vida, fui percebendo que as nuances entre dois ambientes como aqueles podem ser bem maiores do que parecem; e que, entre o preto e o branco, existem muitas cores. Esta experiência me mostrou, entre outras coisas, que algumas vezes a liberdade pode ser vivenciada atrás das grades, assim como a prisão pode estar do lado de fora. Lembrando Novaes, “O homem só é livre, pois, não pela vontade, mas quando entra de posse de sua potência de agir” (NOVAES, 2002, p. 13).

O segundo momento da escrita foi aquele em que revisitei minhas anotações, para mergulhar novamente nas memórias ainda latentes no meu corpo. Já estava no Brasil e tinha, a partir de um material produzido por aquelas mulheres - áudios e escritos - iniciado um processo de criação com outro grupo, também de mulheres, que culminou em um videodança<sup>2</sup> e uma peça coreográfica<sup>3</sup>. Neste momento, também me voltei para a escrita de um possível artigo.

Esta experiência, vivenciada por todos/as nós, ao ver uma foto antiga, ao escutar uma música que traz recordações de outrora, é uma experiência corporal que envolve o tempo e o espaço. É como se o tempo fizesse uma pausa. Um silêncio. Como se viajássemos sem sair do lugar. Na bagagem de mão, trago comigo o que ficou, os restos, as marcas, os traços. Mas este meu corpo que faz este passeio já não é o mesmo. É um corpo que atravessou outras paisagens, que se nutriu de outros encontros, que mergulhou em si mesmo e se deslocou.

O último momento, no qual eu me encontro, é aquele compartilhado por muitas outras pessoas, e em várias partes do mundo. O confinamento. Há mais de três meses não saio de minha casa e vivencio, pela primeira vez em minha vida, a experiência da reclusão. Mesmo que de maneira extremamente diferente daquelas mulheres, esta experiência me traz uma percepção de corpo, de tempo e espaço totalmente inéditas. E me faz encontrar novamente e ao mesmo tempo de maneira diferente aquelas mulheres, que continuam tão distantes e simultaneamente tão próximas de mim.

---

<sup>2</sup> Link videodança *À travers*: <https://www.youtube.com/watch?v=H5CDnITIZ2s&feature=youtu.be>

<sup>3</sup> Link espetáculo *Outras de nós*: <http://ciaananda.com.br/criacoes/outras-de-nos/>



Essas “diferentes vozes” (do caderno de campo, das reflexões à época e atuais), diferentes temporalidades colocadas, espaços e experiências de corpo estão presentes nas linhas que escrevo e proponho compartilhar.

Longas penas. Algumas mulheres que encontro estão naquele espaço há mais de 10 anos, com alguns anos ainda a cumprir; outras esperam também há anos para ser julgadas. Todas vivenciando um espaço de completa exclusão social, e, conseqüentemente de estigmatização. A maioria dentre elas, assim como a maioria das mulheres em situação de cárcere naquele país, vive uma situação caracterizada por “discriminação geográfica”<sup>4</sup>. Ou seja, além das grades que as separam da sociedade, estão distantes geograficamente de seus entes queridos. Algumas das que encontrei só veem seus filhos uma vez ao ano; outras, menos ainda.

Sabemos que grande parte das mulheres em situação de cárcere foram vítimas de violência de forma direta ou indireta por parte dos homens e que a violência contra as mulheres não é vinculada apenas ao meio ambiente, território, geração, nacionalidade ou religião. Ela permeia todos esses espaços e é tributária de uma sociedade desigual, na qual as relações de dominação e poder ainda são predominantes e constituem o controle social de homens sobre as mulheres. E isso não é de hoje. Este modo de fazer é histórico mesmo se, nos tempos de outrora, a noção de violência contra as mulheres não era vista como um problema social. Como nos lembra Bourdieu (2007), o que hoje chamamos de violência, ontem era denominado de “educação”, com o objetivo de “disciplinar” as mulheres para que, assim, respeitassem os seus homens, fossem eles maridos, pais ou outros. Este modo disciplinatório era orquestrado, por assim dizer, por três entidades principais: a família, a igreja e a escola (BOURDIEU, 2007, p.103). Mas podemos dizer que, infelizmente, há ainda uma certa naturalização da violência enquanto um destino traçado para as mulheres.

---

<sup>4</sup> Termo concebido por François Bes, coordenador de uma unidade penitenciária na França. A discriminação geográfica se dá pelo fato de todas as prisões femininas estarem localizadas em uma parte do norte do País.



A violência contra as mulheres durante o período de confinamento, no momento em que escrevo estas linhas, aumentou em 50%. Não irei nesse breve artigo me delongar sobre estas questões, pois não é meu objeto de reflexão. Mas pareceu-me indispensável ao menos evocá-las.

Proponho ao leitor um mergulho nas águas de uma experiência artística em um lugar não comum. Uma experiência coletiva e ao mesmo tempo vivenciada, como qualquer experiência, de maneira única, por cada uma de nós. Uma experiência transformadora. A esse respeito, cito Larossa:

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (LAROSSA, 2011, p.07)

Sobre as mulheres que iria encontrar, nada sabia.

Já tinha dançado duas vezes naquela prisão, mas agora era minha primeira oportunidade de propor uma oficina e de realmente encontrá-las. Algo que desejava há muito tempo.

O grupo era também composto por algumas profissionais da saúde daquele espaço.

Como narrar, em poucas linhas, a extensão daquela experiência?

No início, muita curiosidade da minha parte... As perguntas borbulhavam.

O que tinham feito para estar lá?

Quais crimes haviam cometido?

Mas fui aos poucos deixando esta curiosidade do passado se transformar em curiosidade do presente.

Estar com elas e nada mais. Encontra-las sem pré-requisitos, sem histórico, sem medo. Deixar-me contaminar por este presente, pelo devir de cada uma. Proporcionar um espaço de afeto, de afetação, de contágio. De gota em gota para chegar ao mar, pois



cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito de superestrutura etérea, mais força viva, quantidade social, potência psíquica e política (PERBALT, 2003, p.23).

Pouco soube sobre elas. Somente o que vinham me contar, de forma individual e espontânea. Como o caso de uma delas cujo perfil era o mais comum: de classe baixa, negra e vítima de violência conjugal. Poucas semanas após o nosso workshop, ela iria dormir com suas filhas por uma noite, depois de quatro anos de espera. Me disse um dia que ali, atrás de tantos muros e grades, tinha enfim encontrado um espaço de liberdade. Como nos diz Novaes:

O homem ao estar no mundo está sujeito a determinações exteriores: assim muitas vezes ele não realiza a condição natural e humana de sua potência (que é ser livre) para se deixar dominar, torna-se servo. (NOVAES, 2002, p. 8).

O workshop se intitulava “História de Mãos” e foi feito em duas etapas – junho e outubro de 2018.

Neste texto, procuro relatar alguns momentos desse encontro transcritos no meu pequeno diário de bordo, revisitados, como já dizia, em outros momentos e espaços. Mesmo depois de quase dois anos, posso dizer que esta experiência foi um atravessamento visceral que me tocou e me toca, ainda hoje, profundamente.

Ao término do último dia de trabalho, iniciei a escrita no meu diário com essas perguntas: *O que dizer? Como transcrever todas essas emoções latentes palpáveis no meu corpo? Como colocar em palavras essa tempestade de emoções que me atravessa?*

Mas dentro do que me é possível fazer, tentarei colocar de algum modo as reflexões e a riqueza que esta experiência me trouxe e que podem - quem sabe? - inspirar outras experiências neste lugar sensível que é o da arte, especialmente quando vinculada à vida.



Na abertura do caderno verde que me acompanhou nessa trajetória, encontro uma folha de árvore, na qual uma participante escreveu ao fim de nosso encontro: *obrigada por este excelente momento!*

Mas para chegar àquele momento percorremos uma longa estrada.

Primeiro, um planejamento de quase três anos com uma psicóloga do serviço.

E muitas reuniões com profissionais da prisão: médicos, psicólogos, enfermeiros, chefes.

E depois, muitos outros obstáculos:

Autorizações, documentos, interdições, controle de raio x, protocolos, guardas, portas, chaves, mais portas, mais chaves... Esperas entre uma porta e outra, câmeras de segurança, uniformes, muralhas de pedra, interfones, novas esperas, outras chaves...

Dentro da prisão, um jardim. Um jardim grande e lindo, mas proibido para as prisioneiras. Dali eu podia ver roupas dependuradas nas grades.

Ao adentrar no espaço no qual a oficina iria acontecer, outras paredes, outras muralhas. Invisíveis, mas presentes, entre umas e outras.

Na oficina, só mulheres. Umas livres, outras não. Entre as livres estavam psicólogas, psiquiatras, fisioterapeutas e eu.

Nos apresentamos umas às outras:

As livres, com suas profissões e seus sobrenomes.

*Madame de Tal, psiquiatra. Mademoiselle de Tal, psicóloga.*

As outras tinham só o sobrenome. E foi assim que se apresentaram:

*Madame Lamounier.*

A imagem que tenho deste primeiro dia é de um fluxo contínuo, como a água de um riacho. E o rumo deste riacho eu não conhecia. Nadava às cegas, tateava...

Trazia muitos desejos, é claro, mas o que tirar do bolso, o que abrir, qual fio puxar?

Tentava seguir os passos que me eram oferecidos em cada momento presente.

Estar junto.



Lanço então uma proposta no ar, vejo se elas a seguram ou se a deixam cair no chão.

Pensava trabalhar basicamente com a improvisação, criação, gestos autorais. Mas logo percebi que não daria certo começar por ali.

Resolvi iniciar abrindo outras janelas: a dança brasileira e o yoga. Proponho uma ciranda, alguns deslocamentos lúdicos, um pouco de respiração.

Assim, *meio que brincando*, cada uma trabalhou a escuta de si, a do outro, a do grupo.

E vi, então, que uma primeira fresta se abria.

No meio das outras está Gwendoline.

Ela abre suas mãos trêmulas.

Tem a cabeça raspada e cicatrizes num braço.

Cortes. Muitos cortes.

Cortes da vida.

Suas mãos se abrem

De forma tímida e única

O gesto é pequeno

Mas com ele, ela parece abrir o mundo.

Respiramos a fragilidade, dançamos com ela.

O efêmero e o profundo.

É como me lembro deste momento.

Patrícia me dá seu sorriso e com ele abre um espaço, o do acolhimento. Sou acolhida por ela e já não me sinto tão estrangeira àquele grupo. Minha percepção do ambiente muda no acolhimento do seu olhar. Como se a cumplicidade silenciosa que sentia entre nós duas pudesse fincar meus pés naquele instante, com menos apreensão do momento por vir. Ela me fala que é cigana, tem cabelos cumpridos e lisos, teve um AVC na prisão. É a mais velha do grupo. Às vezes me olha como uma mãe, outras como uma filha. Um encontro.

O chão de madeira da sala na qual dançamos está sujo, muito sujo. Peça para tirar os sapatos, meias e pés ficam pretos.



No dia seguinte, aquele fluxo contínuo que senti na oficina anterior se torna um vendaval. Foi o dia da chegada da Sônia.

Estávamos juntas esperando a última porta dentre as tantas portas se abrir quando ela me disse que o que ela mais amava no mundo era dançar.

*Que tipo de dança?*

*Qualquer tipo, me responde.*

Eu começo esta oficina com uma massagem de pés com uma bola de tênis.

*Como? Isso é dança?*

Sônia faz muitos comentários, recusa-se a participar e me transtorna.

O chão ainda está sujo, ela se recusa a tirar os sapatos, Amel também.

No meu caderno escrevo:

Sônia; não mostra interesse pela oficina. Eu não consegui manter nenhuma proposta. Ela inundou o espaço com uma atmosfera tensa, quase desagradável - pelo menos para mim.

As propostas que fiz não tiveram duração - eu lanço uma proposição, o que foi lançado fica alguns instantes no ar e cai. Uma queda. Um estrondo.

Paf puf!

Amel se junta a Sonia. Eles conversam fora do grupo.

Eu não consigo me atentar ao grupo, ouvir os caminhos que as outras podem me levar....

Eu remo...

Eu remo contra a correnteza.

O tempo passa muito devagarrrrrrrrr

Espero que ela não volte amanhã.

Quarto dia – Chego antes para limpar a grande sala. Quando as participantes chegam e me veem com o rodo na mão se surpreendem. Sinto que de uma certa forma ficam tocadas pelo meu gesto. Comentam entre elas.

Pés descalços.

Sônia está de volta. Eu não entendo. Ela visivelmente não gostou - então porque ela está lá? Sinto uma espécie de suor dentro de mim, nos meus ossos. Como eu vou fazer? Qual caminho tomar? Qual porta abrir? Me sinto presa dentro dos meus limites, da minha incapacidade em lidar com a situação. Socorro!!!

No meu caderno:



Procuro uma abertura  
primeiro dentro de mim  
depois no grupo  
procuro uma brecha para construir um começo de ponte  
uma relação.  
Como criar esse link com uma pessoa que aparentemente não o  
procura,  
não o deseja.  
Então, para quem? Para quê? Por quê?  
Mas se ela não quer criar laço, não gosta do que proponho, por que  
ela ainda está aqui?  
Procuro abrir espaços  
Me deparo com muros  
Muros de pedra  
Acolher na dificuldade  
Sobretudo minha dificuldade  
aceitar que seus desejos não sejam os meus - aceitar realmente,  
profundamente e não superficialmente.  
E o grupo. Sinto que presto menos atenção aos outros por essa  
preocupação permanente: Sônia.  
Como criar um espaço comum neste contexto?

As discussões entre Sonia, Amel e agora Patricia parecem dificultar a  
concentração do grupo.

Eu digo às outras para voltarem a escuta para dentro de si.

Essas palavras e o pouco da atenção que dou a elas parecem abrir um  
espaço de disponibilidade, de presença – são dois grupos num mesmo espaço e eu,  
meio que sem rumo, navegando entre eles.

Terminamos a oficina com uma conversa. Digo então à Sônia que as  
discussões paralelas podem existir, mas muito discretamente, porque isso perturba  
a concentração do grupo e especialmente a minha. Sinto que preciso me posicionar,  
marcar a natureza daquele espaço que me propunha a construir com elas.

Ela parece escutar. Fala da sua dificuldade de ficar parada, que precisa de  
ação.

Quinto dia

Quando chego para limpar a sala. Inés já está passando o pano de chão.

No meu caderno:



Na organização da minha oficina sinto que Sônia tornou-se o tema, o ponto nodal desta oficina. Minhas propostas são feitas em grande parte em função dela.

Novamente presente, meu corpo mais uma vez gela.

Mas algo parece ter mudado, Sônia desta vez parece estar realmente presente. Disponível. Ela me surpreende.

Já podemos colocar nossos pés em outras estradas, sinto que podemos viajar.

Lanço uma proposta de deslocamento livre com o olhar: podemos desviar o olhar de uma pessoa ou manter o olhar. Quando uma dupla faz a escolha de mantê-los, se aproximam, fecham os olhos e de lá surge uma pequena dança.

Meus olhos se encontram com os olhos da Sônia. Os fechamos para uma dança juntas, improvisada, em contato. Ela solta o peso de suas mãos, de seus braços nos meus. Ela se abandona e me oferece esse abandono.

Uma dança de um instante que parece mover o mundo. É enorme. Me sinto com um mundo nas mãos. Quase não sei o que fazer desta entrega. Nos separamos.

Pouco depois ela pede para sair da sala. Uma oração a espera, algo urgente. Talvez um demais, um transbordamento. Ela precisa sair, imperativamente.

Depois daquele dia e durante essa primeira etapa do workshop, Sônia se colocou quase sempre no centro.

No centro do espaço, da roda, das atenções, da minha atenção.

Ela se tornou minha assistente, ao ponto de às vezes corrigir os outros. Ela colocava seus pertences perto dos meus. Escolhia suas músicas para dançar nos momentos de pausa. Dançava para ela, para mim, para nós.

O grupo é constituído aos poucos. Gwendoline, Gwenola, Patricia, Solene, Nathalie, Eva, Justine, Inês, Honorine, Gratiela, Amel, Stephanie, Marie Cristine, Laila, Annabelle. Trocas de olhares, uma confiança que é tecida nesses passos de dança, nessa dança de tentativas, nas palavras, na mão que pega uma outra, que se deixa conduzir.

As profissionais já têm nomes e não sobrenomes. Elas participam das propostas da mesma forma que o resto do grupo, com seus corpos. Tocamo-nos, cantamos, dançamos, estamos juntas. Vulnerabilidade e fragilidade expostas à vista de todos/as, pertencentes a cada uma de nós, no espaço que ocupamos, que construímos, que transformamos.

Não existe mais presidiaria, médica ou professora.

Somos mulheres compartilhando um momento, uma dança de encontros, ou de tentativas de encontros.

Chega um dia Chrystel, atriz a quem pedi para se juntar a mim neste projeto.

Chrystel chega devagar, de mansinho, com a delicadeza que ela tem e ganha a confiança do grupo e da Sônia que até então só queria dançar comigo. Me sinto mais livre para caminhar pelo grupo e sinto que Sônia finalmente faz parte dele, do jeito dela ...

Inés traz a generosidade do estar junto, colore aquele espaço com a bela energia de *estar com*.

Ela me diz que encontrou sua liberdade naquele lugar.

Emagreceu 20 quilos, cuida dela pela primeira vez na vida.

Aprendeu a se conhecer.

Tem duas filhas pequenas que moram longe, com o pai.

Ela é luminosa, leve e alegre.

Mulher negra, olhos grandes, sorriso nos lábios.

Adora fazer massagens mas pede para não ser tocada.

Não percebe que é também tocada ao tocar.

No dia seguinte, ela traz Gratiella. Uma mulher alta, negra e bonita que parece vir naquele dia meio que recuando, puxada pela amiga.

Gratiella participa timidamente das propostas. Entra dando pequenos passos... observando...

Amel, desde o primeiro dia mantém seus óculos escuros. Durante uma de nossas reuniões após uma oficina, uma profissional diz que pode ser uma maneira de se proteger, de manter distância. Procura dar uma explicação a essa escolha. Uma explicação que analisa. Escuto e penso – talvez sim, mas talvez não ...

A primeira semana de trabalho termina.

No final de semana Chrystel me mostra um pequeno poema de Jean Rousselot que me toca

O caramujo é lento, mas nunca chega atrasado ...

o poema termina assim:

“Não é recomendado empurrar um rio nas costas para que ele corra mais rápido

O rio está fazendo o melhor possível.”

... sim, fazemos o que damos conta e é só aceitando os limites desse “nosso melhor possível” que os elos podem ser tecidos, que o encontro pode acontecer.

As mulheres me acompanham fora da prisão neste fim de semana. Eu falo sobre elas com as pessoas que encontro. Me sinto tocada, extremamente tocada. Pauline, uma amiga musicista me escuta e quer se juntar a nós. Ela convida sua irmã Elsa, também musicista. Elas estarão conosco na próxima terça.

No início do projeto, havia uma ideia: fazer um vídeo-dança a partir de histórias dançadas com as mãos. O projeto de vídeo é abandonado a saber que seríamos obrigadas a deixar o cartão de memória da câmera para a visualização das imagens pela administração penitenciária. A oficina, assim como as sessões terapêuticas, são espaços de liberdade de expressão que não devem ser violados.

Em todo lugar olhos, vigias, intrusão do espaço pessoal.

Isso não poderia acontecer também naquela oficina.

Discutindo com as profissionais, uma outra ideia aparece: E se gravássemos as vozes dessas mulheres para que elas pudessem servir de base para uma criação no Brasil?

Tinha no Brasil o projeto de iniciar uma criação com dançarinas em torno do feminino<sup>5</sup>. Tínhamos feito algumas reuniões e deveríamos começar o trabalho depois da minha volta da França.

Apresentei então esse projeto ao grupo. Quase todas ficaram encantadas. Mas não todas, uma participante preferiu não aderir.

Como não havia obrigação de participar deste projeto para continuar fazendo parte das oficinas, mantivemos a ideia.

Começamos então a aventura da escrita.

---

<sup>5</sup> O trabalho em questão foi realizado na Cia. Ananda. Projeto de extensão da UFMG, coordenado pela autora.

Eu queria tocar a criatividade daquelas mulheres – deixar viajar a imaginação

-

Mas tudo parecia tão compacto, sem brechas para a invenção.

Às vezes duro como concreto, como os muros que nos cercavam.

Aos poucos, por meio de propostas lúdicas, as palavras e frases começaram a surgir.

Dentre elas

Eu sacudo, como se quisesse fazer tremer a terra.

Eu bato fortemente na mesa, como se ela pudesse escutar os meus gritos.

Eu quero andar como se eu fosse livre.

Eu grito como se estivesse frente ao mar.

Nós corremos como se estivéssemos sendo perseguidas.

Eu como tijolos.

Você respira como se fosse uma janela.

Nós galopamos como se nossas vidas dependessem disso.



Figura 2: Fotografia do espetáculo Outras de nós. Cia Ananda, 2020. Direção: Anamaria Fernandes Viana. Na foto a dançarina Duna Dias Viana. Acervo: Cia Ananda. Direitos de utilização cedidos.

No meu caderno:

Gwendoline entra na escrita.

Um mergulho delicado, ela parece viajar entre palavras.

Cria espaços, as brechas vão surgindo.

Ela parece fazer surgir o som entre as palavras, os espaços entre.

Nós dançamos as frases escritas. A confiança parece crescer a cada oficina.

Corremos e gritamos, nossas vozes perfuram agora as paredes, voamos através das paredes.

Respiramos, dilatamos nossos pulmões.

No final de cada oficina um momento de profundo relaxamento.

Isso não é possível para a Sônia.

Mas não importa,

o caramujo nunca está atrasado

ele tem seu próprio tempo.

Um dia peço à Amel que tirasse os óculos para este momento de relaxamento. Ela os levantou e me mostrou uma grande verruga em sua pálpebra. Ela não queria ser vista assim.

Recebo suas palavras como um presente! Ela nos faz avançar, nos mostra como podemos nos trancar com nossas interpretações. Enquanto observador, muitas vezes acredito que o que vejo é a verdade. Mas o que vejo, vejo com meus olhos, através das lentes da minha experiência, dos meus limites, das minhas emoções. Coexistem então muitas verdades num mesmo espaço tempo. Amel nos ensina o quanto temos a ganhar com esse silêncio interior. Nos convida a abandonar nossas verdades absolutas, verdades ancoradas em postulados, em dogmas. Nos incita a trilhar um caminho da escuta, de não querer ou falar no lugar do outro, pelo outro. Coisas aparentemente tão simples, mas que na verdade são tão difíceis de serem colocadas em prática. O silêncio dos nossos julgamentos, dos nossos preconceitos, desencadeia, a cada momento, no nosso olhar sobre o outro, na nossa relação com o outro. Este silêncio, quando conquistado, abre espaços, abre uma possibilidade outra de escuta, de contato, de presença, do devir.

O workshop continua, tem sua identidade, criada por esse grupo, por essas mulheres.

Algumas passam por ele sem ficar - outras estão lá todos os dias. Nós improvisamos ao som do clarinete e da flauta com as musicistas. Cantamos uma música brasileira.

Cada uma põe um pouco de sua especiaria, do seu tempero, da sua cor, às vezes da sua dor... Também choramos juntas. Estamos juntas.

Inés traz um dia alguns *cookies* feitos por ela. Um deleite.



Um momento delicado. Compartilhado. Comemos, conversamos, nos entregamos. Às vezes as paredes parecem não estarem mais lá. Às vezes sinto que estamos em outro lugar ou em lugar algum. Um lugar sem nome. Livres entre esses muros, livres atrás das portas fechadas.

No dia seguinte Inés trabalha e não está conosco. Assim como muitas outras ela costura uniformes para os guardas da prisão. Ela não gosta, mas o trabalho lhe dá um pouco de dinheiro.

Gratiella então vem sozinha. Ela não é mais puxada pela amiga. Ela chega antes e limpa a sala. Ela toma a palavra pela primeira vez no grupo. Me fala que tem um filho autista, que morava na Holanda e que seus 5 filhos estão com a irmã.

Ela fala pouco francês.

Patrícia, mesmo em estado de saúde frágil, está sempre presente. Ela tem também uma generosidade de presença que me toca. Aquele dia foi o último em que a veria. Eu não sabia disso ...

Chega no último encontro desta primeira etapa do workshop.

Um vínculo foi tecido entre as pessoas. Juntas criamos um território de liberdade, de prazer, de abandonos, acredito que também de transformação.

Neste dia, dançamos com novelos de lã. Um novo espaço nascia pelos caminhos deixados no chão. Uma teia de aranha, colorida, entrelaçada pelas trajetórias de cada uma. Num espaço desta teia, está Sônia, que faz, com os fios, uma imagem abstrata que se mistura a um coração.

Contamos histórias, compartilhamos cada momento com a energia de cada uma. O gravador está preparado. As palavras, as frases são entregues. Elas viajarão até o Brasil.

O eco deste encontro ressoa fortemente em mim. No que vejo, no que vivo. As palavras chegam até as dançarinas brasileiras, em seus corpos, em suas danças, as atravessam, atravessam também suas histórias de vida. Um vídeo-dança é criado e tem como nome *À travers*.



Figura 3: Fotografia do videodança *À travers*. Cia Ananda, 2019. Direção: Anamaria Fernandes Viana e Carla Normagna. Na foto as dançarinas Joicinele Alves Pinheiro e Duna Dias. Acervo: Cia Ananda. Direitos de utilização cedidos.

Chega outubro. De volta.

Sônia se joga em meus braços. Nos jogamos nos braços umas das outras. Inés, Gratiella, Nathalie, Justine, Lailá e outras novas participantes. Para este primeiro dia venho com outros 5 dançarinos brasileiros. Dentre eles Gustavo, que é também músico, Oscar que é dançarino, ator e pessoa com deficiência visual e Duna que participou da criação feita no Brasil.

Música, cantos, dança. Muita entrega e alegria de estar juntos. Sônia fica intrigada e impressionada com Oscar que dança no centro da roda. Ele é cego e dança. Incrível! Como ele consegue? Ela se mostra tocada por sua dança, por suas capacidades.

Assistimos o vídeo feito no Brasil com as dançarinas da companhia Ananda.

Compartilhamos estes diferentes momentos de pura felicidade. Forte. Potente para todos e todas.

No jardim central da prisão, de onde vemos as janelas das células, escutamos suas vozes se despedindo de nós. *Au revoir! À demain! Merci!*

Saímos com lágrimas nos olhos.

Eu deveria retomar o trabalho na segunda-feira seguinte.

No domingo, resultado das eleições presidenciais no Brasil.

Um tsunami.



Nesta segunda-feira só conseguia chorar, incapaz de trabalhar, de me mexer, de me levantar. Nocaute.

Como oferecer nestas condições? Como estar junto?

Este trabalho pede um certo estado de presença.

Impossível me colocar no meio do caminho.

No dia seguinte, sou recebida por essas mulheres.

Elas me trazem de volta à vida, me colocam em pé, de pé.

Me sinto sustentada por elas.

Gratiella me canta uma música da sua terra, algum país da África. Cantando, faz o gesto de remar com seus braços. Canta numa língua que nunca ouvi.

Me diz depois que cantava pedindo que mantivesse minha força.

Que minha mãe terra sempre estará lá, no meu corpo. Que das cinzas nasciam flores.

Gratiella está com câncer. Ela me levantou, me deu força para acreditar e ter esperança. Esperança no ser humano.

Tenho a impressão de que este momento em que não estivemos juntas- entre junho e outubro - não foi uma pausa do trabalho iniciado.

Sinto que continuamos a trilhar este caminho que abrimos juntas.

Cada uma, do seu ponto de partida avançou. Passos de caramujo, de caracóis, um bater de asas...

A confiança e disponibilidade são ainda mais fortes, dando lugar ao abandono. Corpos que se tornam poesia. A poética de estarmos juntas e construir juntas.

Sônia parece outra. Ela oferece o espaço, abre espaços, cria espaços, ela está com as outras. Gratiella nos dá o presente de uma dança com Chrystel. Ela improvisa. Elas improvisam. No final deste duo se deita no chão. Completamente abandonada, ela é puxada pelos pés, mãos, braços no chão, mãos que a tocam, corpos que rolam uns nos outros. Abandono.

Um dia Pauline e Elsa trazem instrumentos de batucada brasileira. Tocamos tambores, tamborins, agogôs, dançamos, cantamos.



Inés dança no centro do círculo. Sua dança é potente. Ela dança e canta, olhando cada uma de nós, uma por uma, nos oferecendo uma energia maravilhosa que nos contamina. Parece tirar alegria do chão aonde pisa.

É o último dia. Meu coração está apertado. Choro por dentro. Choro por fora.

Sinto que encontrei cada uma delas. Fui tocada pela poética única de cada pessoa que conheci.

Convido minha mãe a se juntar a nós para uma pequena oficina de flores de papel de seda. Queria que tivessem uma lembrança para levarem para as células.

E queria também tentar levantar minha mãe que desde o resultado das eleições estava em depressão.

Flores de seda.

Uma pequena lembrança desta fragilidade efêmera, tão linda.

Minha mãe é acolhida com muito carinho e com muita alegria.

Chora nos braços de uma delas.

Gwendolina está novamente conosco. Não pôde participar até então porque estava fazendo uma formação. Seus cabelos cresceram. As cicatrizes no braço parecem não serem mais tão dolorosas.

Outras mulheres vieram pela primeira vez naquele dia. Criamos um espaço de confiança tal que as novas participantes se entregaram sem dificuldades às propostas dançantes.

As carapaças parecem ter caído, feixes de luz furaram as paredes.

As muralhas desabaram.

Porosidade no ar.

O corpo poroso.

O desejo de compartilhar o imprevisível, o inesperado, a generosidade de cada uma. Improvisamos. Improvisamos.

Escutamos mensagens áudio enviadas pelas dançarinas do Brasil. As mulheres se dizem profundamente tocadas.

O gravador está novamente lá, para captar as palavras deste último momento.

Graziella fala



O respeito é a coisa mais importante do mundo. Não despreze as pessoas.

Eu perdi minha avó há mais de 21 anos, não sei onde ela está, mas ela sempre me provocava ... Gratiella, você não é melhor que ninguém e ninguém é melhor que você. O respeito é a coisa mais importante na vida, você dá, você recebe, você não dá, você não tem respeito.

É assim...

Não estou julgando ninguém, eu não saí daqui.

Mas temos que aprender a perdoar nossos pecados e seguir em frente.

Porque aqui não é o paraíso.

Mas, tente se perdoar. Se você não pode se perdoar, ninguém pode ajudá-lo.

E não deixe ninguém falar de você, não deixe ninguém te derrubar, Seja você mesma e ame a si mesma.

E então, veio o momento do silêncio, o momento de ser pega nos braços umas das outras para se dizer adeus. Um profundo silêncio compartilhado.

De volta ao momento presente, longe de braços e abraços, me sinto conectada com muitos. Uma conexão outra, neste espaço outro que hoje compartilhamos.

A experiência na prisão me mostrou a importância da veracidade, da generosidade, do não julgamento, do estar junto, da humildade e do silêncio. Preciosidades que muitas vezes não praticamos no nosso dia-a-dia.

Hoje, individualmente e coletivamente, pagamos o preço do excesso da nossa ganância, arrogância, egoísmo, individualismo e ignorância.

Em uma entrevista recente ao jornal Estado de Minas, Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor nos diz que “nos acostumamos com a ideia de que somos uma humanidade” e que “(..) ninguém mais presta atenção ao sentido do que venha mesmo ser humano” (KRENAK, 2020). E ele tem razão. Que possamos, com esta experiência, olhar para o outro com mais amor e menos ódio, acolher a diversidade, a pluralidade, as escolhas de cada um, de cada uma. Que possamos cuidar do nosso planeta e não devastá-lo, que possamos abraçar as árvores, para nos abraçarmos novamente.

Somos seres relacionais. Talvez somente agora tenhamos a dimensão da importância do outro que me constitui, e que, assim como a natureza, é parte integralmente de mim mesma. Neste espaço relacional em que vivemos, transformamos e nos transformamos. Vivemos imersos numa rede dinâmica de relações, emoções, interações. Uma rede de afetos em constante movimento. E por isso, somos responsáveis por nossas escolhas cotidianas que, queiramos ou não, reverberam ao nosso redor. Somos responsáveis pela criação de espaços de liberdade assim como pelos espaços de opressão, pelo que criamos e também pelo que deixamos de criar. Pelo que destruimos e pelo que deixamos de acreditar. Somos responsáveis pelo nosso silêncio diante de injustiças, discriminações, desigualdades.

Que tenhamos a humildade de aprender com este grito da natureza, que tenhamos a sabedoria de aprender com aquelas pessoas catalogadas como inaptas, loucas, doentes, incapazes. Que pisemos com mais delicadeza sobre a terra. Que façamos um pouco de silêncio. Silêncio.



Figura 4: Fotografia do espetáculo *Outras de nós*. Cia Ananda, 2020. Direção: Anamaria Fernandes Viana. Na foto as dançarinas Beatriz Nobel e Duna Dias Viana. Acervo: Cia Ananda. Direitos de utilização cedidos.

## REFERÊNCIAS

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2014.



BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KRENAK, Ailton, entrevista. **Jornal Estado de Minas**. 03/04/2020. "O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise", entrevista com Ailton Krenak. Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna\\_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml). Acesso em 08/05/2020

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

NOVAES, Adauto. **O avesso da liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

PELBART, P. P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SANTOS, Thandara; VITTO PINTO de, Renato Campos. Levantamento Nacional de informações penitenciárias. **INFOPEN Mulheres** – jun. 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em 20/11/2020.

**Recebido em: 29/06/2020**  
**Aprovado em: 31/08/2020**

## MINI-BIOGRAFIAS DO DOSSIÊ

### **Albane Buriel**

Is a doctoral student at UQAM. She is an expert in the fields of humanitarian aid, artistic practices and education in conflict zones. She is a consultant to humanitarian organizations for arts and creative education as a didactician and trainer for non-formal education practitioners in emergency situations (Syria and Iraq recently). She is currently working on a thesis in her fields of interest to understand the artistic experiences of young people in the Middle East.

### **Anamaria Fernandes Viana**

Formada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, com Mestrado em Artes do Espetáculo na Universidade de Rennes 2, França e Doutorado em Educação pela UNICAMP e em Artes do Espetáculo na Universidade de Rennes 2 com bolsa cedida pelo CNPQ. Trabalha com dança contemporânea e improvisação, com a participação de músicos, atores e/ou artistas plásticos na França e no Brasil. Desde 1998, tem se dedicado de forma particular à dança com pessoas com deficiência mental (leve, média ou severa), tendo como diferencial de seu trabalho junto a este público a abordagem da dança pelo viés da arte. Realiza suas atividades entre o Brasil e a França, como professora e/ou palestrante convidada de diversas instituições, sejam elas de ensino ou do campo da saúde. Dentre suas produções, realizou documentários sobre o tema, alguns deles financiados pelo governo francês. É professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais.

### **Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra)**

Professora do Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) do Departamento de Artes Corporais (DACO) e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP em que atua na linha de pesquisa Arte Contexto. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp e Pós-doutorado pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Vice-líder do grupo "Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea". Tem experiência nas áreas da Educação e de Artes, com ênfase em Dança, principalmente nos seguintes temas: abordagens somáticas, processos de criação e pedagogias da dança.

### **Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (Eduardo Oliveira)**

Artista da dança, performance e teatro, escritor, professor da Escola de Dança da UFBA. Mestre em Dança (PPGDANCA/UFBA). Doutorando em Difusão de Conhecimento (DMMDC). Colíder do Grupo de Pesquisa PORRA e pesquisador no ENLACE (UNEB). Coordenador do Grupo X de Improvisação em Dança e cofundador do Coletivo Carrinho de Mão. Desenvolve pesquisas nos campos da Dança, Deficiência, Políticas Públicas e Acessibilidade. Editor, organizador e autor do Livro do X (2019) e do artigo "Desnudando

um corpo perturbador: a 'bipedia compulsória' e o fetiche pela deficiência na Dança" (2019). Coautor do trabalho "Despertando Judites: experiências de criar e aprender dança com crianças" (2014).

### **Celida Salume Mendonça**

Professora Associada I do Departamento de Técnicas do Espetáculo da Escola de Teatro da UFBA, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) e do ProfArtes – Mestrado Profissional em Artes. É doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2009) com pós-doutorado no Centro de História da Arte e Investigação Artística (CHAIA) da Universidade de Évora – Portugal (2019). Coordena o Grupo CELULA (Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos), é líder do G-PEC - Grupo de Pesquisa em Poéticas e Pedagogias da Encenação Contemporânea e vice-líder do GIPE-CIT - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Atua na linha de pesquisa Tradições, Contemporaneidades e Pedagogias da Cena, desenvolvendo o projeto "Materialidade afetiva em jogo: processos de experimentação, aprendizagem e criação teatral na escola".

### **Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima**

Professora Associada do Curso de Terapia Ocupacional da USP, é também orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNESP/ Assis e no Programas de Pós-graduação Interunidades Estética e História da Arte da USP. Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisa Arte, Corpo e Terapia Ocupacional da USP. Possui um livro publicado, "Arte, clínica e loucura: território em mutação" (Editora SUMMUS/ FAPESP, 2009) vários artigos e capítulos de livros. Seus estudos enfocam práticas e discussões contemporâneas que conectam arte, corpo, cultura, saúde mental e produção de subjetividade.

### **Erika Alvarez Inforsato**

Terapeuta Ocupacional, docente do Curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Pesquisadora do Laboratório de Estudo e Pesquisa Arte, Corpo e Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo (PACTO-USP), com ênfase em temáticas da interface arte e clínica, escrita, narrativas e produção de subjetividade. Compõe a equipe de coordenação da Cia Teatral Ueinzz.

### **Fátima Campos Daltro de Castro (Fafá Daltro)**

Doutora em Comunicação e Semiótica-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007), com Pós-doutorado pela School of Media and Performing Arts, Middlesex University, Londres/UK (2014), Pós-doutorado em Arte e Educação-Escola de Belas Artes da Universidade de Barcelona (2011), com pesquisas acerca do corpo da pessoa com deficiência que dança e potencialidades emergentes. Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (1994/2016). Coreógrafa/intérprete junto ao Grupo X de Improvisação em Dança voltadas para a pesquisa artística e prática da encenação com múltiplos corpos em ambientes não convencionais (1998/2020), o Projeto Euphorico, que organiza residência artística em âmbito internacional (Brasil/França, 2004/2020). Investida

processos colaborativos em dança em ambientes não convencionais, com ênfase em improvisação no ato de encenação.

### **Flavia Liberman**

Professora Associada do Curso de Terapia Ocupacional e dos Programas de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde (modalidade Profissional) e Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista. Doutora pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-doutorado pela Universidade de Évora-Portugal (CHAIA/EU). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho em Saúde (LEPETS), do Laboratório Corpo e Arte (UNIFESP- BS) e do Laboratório Interinstitucional de Pesquisa em Atividades Humanas e Terapia Ocupacional (AHTO). Tem como linhas de investigação: o corpo e as artes na interface saúde e educação. Autora do livro *Delicadas Coreografias: instantâneos de uma terapia ocupacional* pela Summus Editorial.

### **Izabel Bezelga**

Professora Auxiliar da Universidade de Évora-UE. Leciona nos Departamentos de Artes Cênicas e de Pedagogia e Educação sendo Diretora do Mestrado em Teatro. Doutorada em Estudos Teatrais e Especialização em Teatro e Educação e Metodologias Artísticas Interculturais, desenvolve investigação em Teatro e Comunidade coordenando a área de Teatro e Performance em diálogo no Centro de História de Arte e Investigação Artística (CHAIA-UE). Colabora ainda no IELT/Universidade Nova de Lisboa e CIEP/UE. Tem desenvolvido atividade como: Atriz; Docente; Formadora; Membro da Comissão de Acompanhamento e Avaliação D.R.C. Alentejo (Teatro); Consultora e Criadora das Orientações Curriculares de Teatro no Ensino Básico e Secundário no Ministério da Educação; Coordenadora e Animadora de projetos socioculturais, educacionais e artísticos. Assume responsabilidade científica e organizativa de Encontros Acadêmicos e comissões editoriais de livros e revistas nacionais e internacionais.

### **Jelena Joksimović**

Is a PhD student at the Department of psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade where she works as a teacher associate. Her research is in the field of psychology of education, specifically in quality of the teaching/learning process. She is also a co-founder of the collective Schoolcity that is working on a long term action research inside one deprived local community in the urban periphery of Belgrade. She identifies herself as an activist and a researcher. She also works as an expert associate in the Center for the Promotion of Science in Belgrade Serbia.

### **Janáina Mariano César**

É professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo

(UFES/PPGPSI). Como pesquisadora desenvolve seu trabalho na vinculação com a Rede de Estudos de Práticas Conectivas em Políticas Públicas (Conectus). Dedicar-se à atuação e estudos relacionados aos processos de produção de subjetividade, processos formativos, ética, processos grupais e clínico-institucionais.

### **José Eduardo Silva**

Ator, encenador e Investigador Sênior do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Portugal) onde conduz investigação que intercepta artes performativas, participação política e desenvolvimento humano. Doutorado em Psicologia seguido de quatro anos de pós-doutorado em Teatro Comunitário (Bolseiro FCT) na Universidade do Porto (Portugal). O seu trabalho tem sido disseminado em filmes, discos, revistas especializadas e livros, de que são exemplo: "Entre o Teatro e a Psicologia" e "(Des)Individação: (Des) Concerto para Bernard Stiegler" (ambos pela Apuro Edições, 2016); e "O Outro de Nós" (Edições do Frio, no prelo).

### **Laura Barcellos Pujol de Souza**

Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). É integrante do Grupo de Pesquisa "Políticas do Texto", voltado à relação entre escrita, subjetivação e política, e a "Zona de Investigações Poéticas" (ZIP). Sua pesquisa atualmente se situa no campo da escrita, localizando relações entre sonhos e política (oniropolíticas).

### **Luciana Vieira Caliman**

Professora licenciada do curso de psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da UFES (PPGPSI), pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais (CES) de Coimbra, Portugal, e pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora e Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No Brasil, integra o Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos (NUCC) e a Rede de Estudos de Práticas Conectivas em Políticas Públicas (Conectus). Tem se dedicado à pesquisa da atenção e dos processos de medicalização e medicamentação atuais, especialmente no que tange ao Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Seus estudos são orientados por uma perspectiva ecológica da atenção e pela prática de pesquisa cartográfica. Especial interesse é voltado para os estudos da infância e da juventude, na interface com a saúde mental e educação, no Brasil e em Portugal.

### **Luciano Bedin da Costa**

Psicólogo e doutor em Educação. Trabalha como docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É coordenador dos Grupos de Pesquisa "Políticas do Texto", voltado à relação entre escrita, subjetivação e política, e do "Cabeça de Criança", voltado às infâncias e filosofia. Integra o "Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura" (Nuppec) e a "Zona de Investigações Poéticas" (ZIP).

**Maja Maksimović**

is an Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy University of Belgrade. At the moment, she focuses her research practice on the entanglement of educational, activist and artistic, trying to incorporate critical, embodied, spatial and imaginative, into a repertoire of action. Previously, her research mainly considered critical discourse analysis of various concepts of adult education and learning (lifelong learning, quality of education, etc.), but also inquiry into historical emergence of adult education policies in Serbia through postcolonial lenses. Maja has an intensive cooperation with NGOs, self-organized groups and activist organizations, trying to build stronger links among academia and civil sector, but also to explore public spaces as participatory educational sites. She is a member of ESREA steering committee. Her latest publications mainly deal with learning and public spaces.

**Marina Souza Lobo Guzzo**

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde Santista da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista (UNIFESP-BS). Pesquisadora do Laboratório Corpo e Arte e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Dança – N(i)D. Membro do Laboratório corpo e arte da UNIFESP- BS. Artista e pesquisadora das artes do corpo, tem pós-doutorado pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP e Mestrado e Doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP.

**Mirjana Utvić**

Is an architect, maker and urban explorer based in Belgrade, Serbia. She designs and crafts tools and spaces, with the intention to empower critical thinking and creativity within the local community, by triggering experimentation, play and co-creation. Her research and practice are developed through her work in the Schoolcity since 2016, for the Promotion of Science since 2015, and in the School of Urban Practices since 2012 and the City Guerilla creative laboratory since 2011. She is the author of multiple temporary public and multimedia interactive objects, installations and exhibitions.

**Monique Loquet**

Is Professor at the department of Educational sciences, University of Rennes, France. She is co-responsible for the program Institutions and Educational Practices; in the CREAD laboratory (Research Center on Education, Learning and Didactics). Her work contributes to the development of Joint Action Theory in Didactics, seeking in particular to link didactics to other scientific disciplines. She is particularly interested in cross-cultural comparisons of the teaching-learning in bodily activities, sport and artistic activities.

**Sylvie Morais**

Plastic artist, who became an educator and then a Doctor of Education, Sylvie Morais is a professor of art education in the Department of Arts and Letters at UQAC. A member of the GREX, EXPERICE and CREA research groups, her research has opened up to a phenomenology that will lead her to tinker with an active pedagogy in arts education. Her

main areas of study are interdisciplinary arts didactics, first-person research/creation and biographical research in education.

### **Tania Alice**

Performer, diretora artística dos *Performers sem Fronteiras*, líder do Grupo de Pesquisa "Práticas Performativas Contemporâneas" (UNIRIO/UFRJ/CNPq) e professora de Performance da Graduação e da Pós-Graduação da UNIRIO. Com Doutorado em Artes, Pós-Doutorado em Performance e formação em *Somatic Experiencing* e em Yoga do Riso, ela desenvolve uma pesquisa artística em performance relacional, especificamente em zonas de trauma. Realizou ações artísticas participativas em diversos países do mundo (Festival de Avignon, Teatro Nacional de Bruxelas, Nepal, Togo, Portugal, entre outros) e foi artista-pesquisadora convidada em instituições como a CalArts (bolsa Fulbright), a Universidade Livre da Bélgica, a Universidade de Franche-Comté ou a Sorbonne. Publicou, entre outros, "Performance como revolução dos afetos" (Annablume, 2016) e "Manual para performers e não-performers", a ser lançado em outubro de 2020. De uma maneira geral, ama transformar a vida em arte e a arte em vida, pessoas que cultivam o cuidado pela vida; afetos alegres, gargalhadas, chocolate, Golden Retrievers, gatos, praia, bicicletas, cachoeiras e girassóis.

### **Virginia Kastrup**

Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP), Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista PQ do CNPq na área de psicologia cognitiva. Suas pesquisas se articulam em torno do problema da invenção, com desdobramentos sobre a aprendizagem, a atenção, a arte e a deficiência visual. Membro do grupo de pesquisa CNPq Cognição e Subjetividade. Suas pesquisas se articulam em torno do problema da invenção, com desdobramentos sobre a aprendizagem, a atenção, a arte e a deficiência visual. Publicou *A invenção de si e do mundo* (Autêntica, 2007), *Políticas da cognição* (Sulina, Kastrup, Tedesco e Passos, 2008), *Histórias de cegueiras* (Kastrup e Pozzana, CRV, 2016) e *Cegueira e invenção* (CRV, 2018). É uma das organizadoras de *Pistas do Método da Cartografia v.1* (Passos, Kastrup e Escóssia, Sulina, 2009) e *Pistas do Método da Cartografia v.2* (Passos, Kastrup e Tedesco, Sulina, 2014), *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (Moraes e Kastrup, Nau, 2010) e *Movimentos micropolíticos em saúde, formação e reabilitação* (Kastrup e Machado, CRV, 2016).