



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)

Cristiane Inácia da Rocha Oliveira

**A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR (E VOOU):  
TEATRO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Brasília  
2018

CRISTIANE INÁCIA DA ROCHA OLIVEIRA

**A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR (E VOOU):  
TEATRO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes — PROF-ARTES do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte. Área de concentração: Artes Cênicas. Linha de pesquisa: Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Jonas de Lima Sales

Brasília  
2018

RR672b Rocha, Cristiane  
A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR (E VOOU): TEATRO E  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / Cristiane Rocha; orientador Jonas  
de Lima Sales. -- Brasília, 2018.  
166 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Teatro . 2. Deficiência intelectual. 3. Aprendizagem  
Inventiva. 4. Encontros Estéticos. 5. Fenomenologia. I.  
Lima Sales, Jonas de , orient. II. Título.

Cristiane Inácia da Rocha Oliveira

**A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR (E VOOU):  
TEATRO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Esta dissertação de conclusão de mestrado, apresentada ao Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES (área de concentração: Ensino de Artes/Artes Cênicas), foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Arte” e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2017.

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr Jonas de Lima Sales  
Instituto de Artes da Universidade de Brasília - UnB

---

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso  
Instituto de Artes da Universidade de Brasília - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB

---

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro  
Instituto de Artes da Universidade de Brasília - UnB

Dedico esta dissertação a todos os que integraram o grupo Conexão: Arte da Diferença e que fizeram a diferença atuando nesse processo de pesquisa (Aprendizes da APAE/DF e companheiras de trabalho – Kaká, Wall e Susana)

*In memoriam* ao meu amigo Guto Viscardi (1972-2018), que hoje se encontra colorindo outro mundo e foi quem me mostrou esse mestrado e me deu força para arriscar a seleção mesmo com as dificuldades no meu processo de recuperação após um acidente. E ao amigo Dimer Monteiro (1950-2016), que vinha me auxiliando no mestrado com aulas de inglês até o momento de sua partida. A esses dois incríveis Artistas, a minha lembrança e homenagem!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, a todas as entidades do bem e ao universo pela oportunidade de continuar minha viagem de experiências nesse mundo após ter passado por uma experiência de quase morte. Imensa gratidão por continuar presente em vida e estar hoje na experiência desse processo de mestrado. Isso é um presente de verdadeira gratidão!

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta pesquisa. Aos encontros e afetos que me transformaram, às palavras de incentivo recebidas; aos encantamentos surgidos; à entrega e confiança dos aprendizes da APAE/DF; ao trabalho e às minhas queridas amigas, companheiras de jornada, Kaká Taciano e Wall Ribeiro, que estiveram dividindo comigo este trabalho; e à Suzana Elisa que, mesmo em outro setor, esteve ao nosso lado colaborando carinhosamente. À toda força e energia de todo o grupo para seguir junto nesse projeto que nos gerou tantas boas surpresas. À APAE/DF pela abertura para receber a proposta desta pesquisa como parte do processo pedagógico, em especial à Diretora Pedagógica Maria Helena, à coordenadora do programa “Centro Dia” Cida Bontempo e à presidente Diva da Silva Marinho.

À minha amada família: minha mãe, que me permitiu voar, confiando e apoiando amorosamente os caminhos que escolhi cultivar. Aos meus irmãos Tenin Rocha e Susy Rocha, que sempre vibram com minhas conquistas, e à minha afetuosa sobrinha Maria Fernanda que, com sua ação curiosa de criança, de forma inesperada acabou apontando um novo rumo para esta pesquisa.

Ao meu amado companheiro Victor Lawson, que sempre esteve compartilhando comigo nossas criações com os aprendizes. Agradeço pelo amor, apoio, carinho, compreensão e pelas fotos, vídeos e edições que aprendeu a fazer para afetivamente colaborar com esse processo.

Ao meu orientador, pelo apoio de orientação, atenção, compreensão nos momentos difíceis, pela liberdade de pensamento a mim concedida e à generosidade em aceitar as minhas escolhas teóricas, que compunham com minha forma de pensar e atuar no campo da Arte-Educação.

Aos mestres e mestras do PROF-ARTES, que me presentearam com novas experiências e conhecimentos nesse processo de pesquisa. Em especial aos professores José Mauro e Graça Veloso, pelas disciplinas inspiradoras que me tocaram, transformaram-me e influenciaram minha pesquisa. À professora Maria Cristina e ao professor Paulo Bareicha, pelas disciplinas que permitiram apoio especial ao meu trabalho e pela disponibilidade pessoal de cada um deles para esclarecimentos de forma atenciosa e individualizada.

Aos professores Luciana Hartmann e Graça Veloso, que afetivamente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação deste trabalho; e à professora Maria Cristina, que esteve presente como suplente. Acentuo que as generosas contribuições da qualificação foram essenciais para trazer novas perspectivas para pensar e seguir desenvolvendo esta dissertação. À disponibilidade dos professores Graça Veloso e da professora Fátima Vidal, que prontamente irão compor a banca de defesa; e ao professor José Mauro, por estar apoiando como suplente.

Aos novos amigos, com o afetuoso grupo de mestrandos que se formou durante o processo, trazendo mais leveza e diversão para as aulas e para o percurso da pesquisa. Agradeço a cada um pelas trocas de conhecimentos, pelo compartilhamento de aflições e dúvidas e pelas felicidades por caminhos descobertos. À Rafaela, por todas as caronas e conversas no retorno para casa, e pelo apoio na tradução do resumo.

Aos amigos e companheiros do grupo Mundin CIA de Teatro, pelo apoio na concretização desta dissertação e por compartilharem sonhos e projeções de ideias e trabalhos que sempre me inspiraram: Claudia Moreira, Carol, Joana Lopes, Marley, Gabriel e à Simone Marcelo, que retornou ao grupo me dando a felicidade de estar sempre me apoiando.

À minha cidade de Pirenópolis e seu povo que sempre me trouxe inspirações. Aos mestres que fizeram parte de minha formação em Artes Cênicas e Plásticas e influenciaram minha forma de atuar como educadora. Em especial, ao meu considerado padrinho professor João Antônio Esteves, que amorosamente me possibilitou ter as primeiras aulas de interpretação nos períodos em que eu ainda vivia em Pirenópolis, ensinando-me também a generosidade de compartilhar aquilo que se ama; e à minha amiga irmã Camila, que dividiu essas aulas comigo, compartilhando o sonho de passar no vestibular de Artes Cênicas da UnB. Às professoras que estiveram tão próximas e presentes, amigas e mulheres fortes, sensíveis e talentosas: Simone Reis, Felícia Johanson, Bidô Galvão, Rita de Cássia e Márcia Duarte, por todos os ensinamentos, o carinho, a atenção, os passeios, as trocas, os divertimentos, os conhecimentos e trabalhos estéticos compartilhados que me atravessaram e afetaram sensivelmente. Agradeço os sábios conselhos de apoio da mestra Simone Reis no processo final desta dissertação.

Ao Departamento de Artes Cênicas da UnB e ao Programa PROF-ARTES e seus coordenadores que se esforçaram para mantê-lo com sua excelência; à CAPES, que nos trouxe apoio financeiro e à Secretaria de Estado de Educação, pelo incentivo com a concessão de afastamento remunerado para o meu aperfeiçoamento e formação. Apoios que se refletirão na qualidade do meu trabalho em sala de aula de forma significativa.

Por fim, agradeço à inspiração de todos os educadores que, assim como eu, almejam uma educação mais afetiva, significativa, inclusiva e transformadora.

*“Eu” sou hoje tudo o que eu fui ontem. Carrego em mim tudo o que fui, senti, vivi. Os meus pés enraízam a seiva da cultura que me alicerçou. Hoje, me enraízo em tudo que me alimentou para me reconstruir a cada encontro e seguir construindo e transformando meu mundo. Carrego em mim a curiosidade de ser o que ainda não sou, sentir o que ainda não senti, ver o que ainda não vi e viver o que ainda não vivi. Carrego em mim a vontade de ser mais, sentir mais e viver mais... para assim, expandir minha potência de germinar mais vida, florescer mais. Quero viver no ciclo vivo entre mortes e florescimentos. Conhecimentos novos germinando árvores e flores da compostagem de conhecimentos velhos já vividos. Vida passada alimentando vida germinada, sabedoria passada alimentando sabedoria presente. Fluxos recursivos em transformação constante. Tudo de novo que floresce carrega na seiva partículas dos alimentos que ficaram na terra da vida. Assim me apresento! Eu sou TUDO, sou corpo sistêmico, sou passado, presente e devir! Sou pura conexão de vida vivida em estesia entre vidas!*

*(Cristiane Rocha, 2016)*

## RESUMO

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa de caráter participativo que propõe como objetivo central acessar e refletir sobre o aprendizado da estética teatral por aprendizes com deficiência intelectual da APAE/DF e entender como essa experiência pode contribuir para a ampliação de suas potências de existir e inventar novas formas de estar no mundo, de conviver e de se relacionar com ele. É um estudo teórico e prático que parte do entendimento de que os processos cognitivos para aprendizagem se organizam principalmente a partir do corpo em sua relação de encontro com o “outro” e com o mundo. Propõe uma reflexão sobre o processo e os sentidos que ela abrange ao integrar a relação entre a criação, a atuação e a recepção. Inspira-se em Nicolas Bourriaud considerando a abrangência da arte/teatro como um estado de encontro. Desse modo, organiza-se a partir de metodologias artístico-pedagógicas em teatro definidas pela relação de encontro no processo criativo do corpo cênico e das tecnologias aplicadas ao espetáculo vivenciadas em sala de aula com fins de elaborar uma obra teatral; e a relação de encontro entre atuação e recepção em apresentações fora da sala de aula. Para tanto, teve seu horizonte teórico-metodológico apoiado na concepção do corpo em aprendizado, na experiência com os elementos estéticos do teatro com base na perspectiva fenomenológica de Merleau Ponty, nas teorias cognitivas de Maturana e Varela e na pedagogia da invenção de Virgínea Kastrup. Considera o corpo como caminho estético de construção da expressividade da criação e, por consequência, do pensamento. Sustenta sua análise na redução fenomenológica a partir do conceito de “devir-consciente” de Depraz, Varela e Vermersch (2006), que é o ato de tornar consciente algo que nos habita de modo pré-refletido em uma experiência vivida. Por meio dos encontros estabelecidos, este trabalho busca a afirmação da diferença construindo diálogos corpóreos a partir da representação teatral e do encontro com a alteridade. Por fim, partindo dos acontecimentos estéticos criados nos encontros de aula e nas apresentações, cada aprendiz participante da pesquisa empreendeu, a seu modo, os sentidos da experiência vivida, inventando a si mesmo e a sua forma singular de atuar no mundo.

**Palavras-chave:** Teatro, Deficiência intelectual, Aprendizagem Inventiva, Encontros Estéticos, Fenomenologia.

## ABSTRACT

This investigation is a qualitative research of participatory nature that proposes as a central goal to access and reflect on the learning of the theatrical aesthetics by apprentices with intellectual deficiency of APAE / DF and to understand how this experience can contribute to the amplification of its potency to exist and invent new ways of being in the world, of living with and relating to it. It is a theoretical and practical study that starts from the understanding that the cognitive processes for learning are organized mainly from the body in its encounter with the "other" and with the world. It proposes a reflection on the process and the senses that it encompasses when integrating the relation between creation, acting and reception. It is inspired by Nicolas Bourriaud considering the scope of art / theater as a state of encounter. Consequently it is organized from artistic pedagogical methodologies in theater defined by the relation of encounter in the creative process of the scenic body and the technologies applied to the spectacle experienced in the classroom for the purpose of elaborating a theatrical work; and the relation of the meeting between performance and reception outside the classroom. It had, therefore, a theoretical-methodological horizon based on the conception of the body in learning in the experience with the aesthetic elements of theater based on the phenomenological perspective of Merleau Ponty, on the cognitive theories of Maturana and Varela and on Virgínea Kastrup's pedagogy of the invention. It considers the body as the aesthetic path of construction of the expressiveness of creation and consequently of thought. It sustains its analysis in the phenomenological reduction from the concept of "becoming aware" of Depraz, Varela and Vermersch (2006) which is the act of making conscious something that inhabits us in a way pre-reflected in a lived experience. Through established encounters, this work seeks the affirmation of difference by constructing corporeal dialogues based on theatrical representation and encounter with otherness. Finally, starting from the aesthetic events created in the class meetings and presentations; each apprentice participant in the research undertook, in his own way, the senses of lived experience, inventing himself and his unique way of acting in the world.

Key-words: Theater, Intellectual deficiency, Inventive learning, Aesthetic encounters, Phenomenology.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Pintura e colagem com tecidos feita por aprendiz da APAE/DF	23
Imagem 2 – 1: Tathiana Piancastelli, atriz com Síndrome de Down, escreveu e protagonizou a peça "Meninos dos Meus Olhos" (Foto: Luvich Photography) 2: Filme “Colegas”, de Marcelo Galvão, apresenta protagonistas com síndrome de Down.	37
Figura 3 – 1: Disabled models New York Fashion Week e Imagem 2: Espetáculo Klepsydra - (An)Dança. Projeto PÉS Brasília UnB. Foto: Alexandra Martins	38
Figura 4 – “Maraca eu, Maracatu” em apresentação para alunos do teatro Dulcina de Moraes.	63
Figura 5 – Logomarca do grupo criada durante a pesquisa	65
Figura 6 – Gráfico estruturado com base na proposta de Veloso (2016), de acordo com a concepção adotada nesta pesquisa	71
Figura 7 – Aprendizes em dinâmica de aquecimento em sala de aula objetivando ocupação do espaço e intenções de gesto e movimento.	78
Figura 8 – Consciência corporal com posturas de <i>yoga</i> e meditação	78
Figura 9 – Jogo do espelho realizado em sala de aula, 2016	80
Figura 10 – Jogo do reflexo no espelho realizado em sala de aula, 2017	80
Figura 11 – Variação do jogo do espelho realizado em sala de aula, 2016	81
Figura 12 – Movimentos e deslocamentos com venda nos olhos	82
Figura 13 – Desenho em quadrinho e identidade visual das borboletas	84
Figura 14 – Jogos de improvisações com objetos	84
Figura 15 – 1: Esquema de direções organizado pela pesquisadora: 2: Esquema de direções desenhado com fita crepe no chão da sala de aula para realização dos jogos de direções espacial.	86
Figura 16 – 1: apresentação CEF7 usando flores gigantes delimitando a diagonal (2016) e 2: apresentação Faculdade de Educação, UnB (2017), sem as flores, apenas com fita crepe delimitando a diagonal	87
Figura 17: Funarte — novembro 2016 — Organização dos elementos em cena que determinam pontos de paradas nas diagonais da cena	88
Figura 18: Diagonal definida com fita crepe em primeira apresentação: Teatro Plínio Marcos-28/11/2016	88
Figura 19: Marcação de diagonal reduzida pela metade. Colégio Militar de Brasília 03/04/2017	89
Figura 20: Identidade visual do Sapo. Os dois aprendizes que fizeram o Sapo -2016 e 2017	96
Figura 21: Jogo entre Cena com presença ao vivo e presença virtual.	98
Figura 22: Jogo entre personagens ao vivo e cena virtual com imagens da natureza.	98
Figura 23: Palco do teatro Guararapes em Recife. Verifica-se certo distanciando entre palco plateia.	106
Figura 24: Aprendizes em momento de apresentação no CEF 7	108
Figura 25: Alunos do CEF 7 da 712 Norte em atuação.	109
Figura 26: Aprendizes e crianças no evento do CEI 106 Norte	109
Figura 27: Aprendiz - Sábio Gafanhoto e criança em cena e crianças em cena: formiga e Beija-flor	110
Figura 28: Aprendizes orientando as crianças no CEI 106 Norte	111
Figura 29: Carta da mãe do aluno que fez a formiguinha do CEI 106N	125
Figura 30: Momento de despedida ao terminar as apresentações - Fonte: foto Cristiane Rocha	125

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Organização dos encontros em sala de aula	77
Tabela 2: Personagens	92
Tabela 3: Identificação de papéis	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE/DF – Associação de pais e Amigos dos Excepcionais	14
DI - Deficiência Intelectual	14
AEE - Atendimento Educacional Especializado	28
AAMR - American Association on Mental Retardation – Associação Americana de Retardo Mental.	43
AAIDD - American Association of Intellectual and Developmental Disabilities – Associação Americana de Deficiências Intelectual	43
CID-10 Transtornos Mentais e de Comportamento – CID	43
DSM-IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais	43
SEESP/MEC Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação	30
CEF7 - Centro de Ensino Fundamental	108
CEI – Centro de Ensino Infantil	109

## **LISTA DE APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – TABELAS**

Tabela 1- Organograma 2016
Tabela 2- Organograma 2017
Tabela 3: Opções de Aquecimentos e Alongamento
Tabela 4: Jogos teatrais e de improvisações
Tabela 5: Jogos expressivos de movimentos
Tabela 6: Jogos de percepção sensoriais
Tabela 7: Jogos de improvisações com objetos
Tabela 8: Jogos de reconhecimento espacial

### **APÊNDICE B**

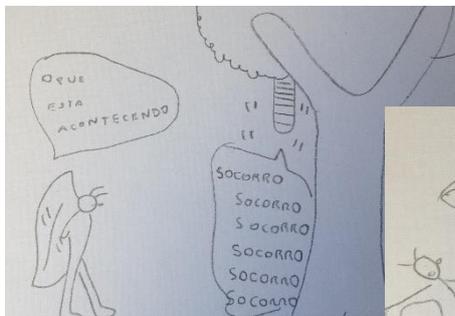
Trajetória em imagens

### **APÊNDICE C**

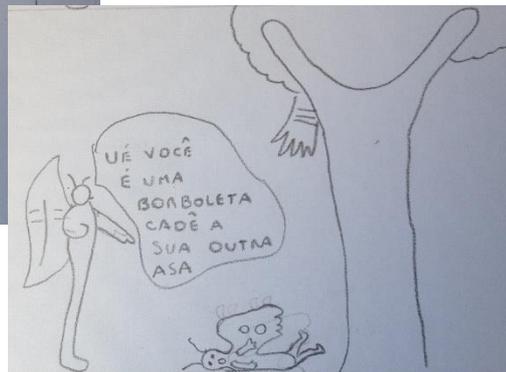
Autorização para realização da pesquisa (assinada pelos pais ou responsável legal)

## SUMÁRIO

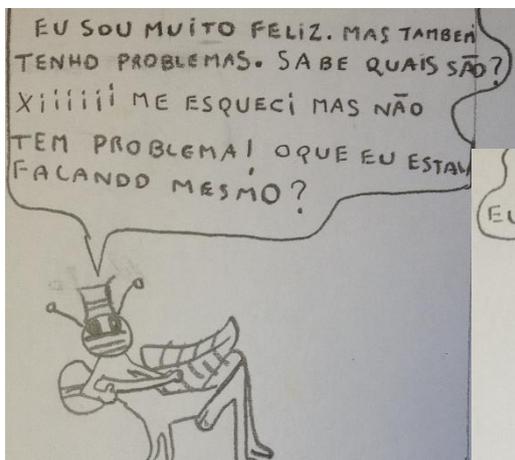
<b>1. PASSAGENS INTRODUTÓRIAS: EMBARQUE.....</b>	<b>14</b>
<b>2. O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA: PESSOAS INTELECTUALMENTE DIFERENCIADAS.....</b>	<b>23</b>
<b>3. APRENDIZAGEM TECIDA NO CORPO.....</b>	<b>45</b>
3.1 NOSSA ROTA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	54
<b>4. DO PONTO DE PARTIDA PASSADO AO PONTO DE PARTIDA PRESENTE.....</b>	<b>60</b>
4.1 TECENDO CONEXÕES PARA UMA PEDAGOGIA AFETIVA DE REINVENÇÃO DE SI.....	66
4.2 CAMINHOS ESCOLHIDOS NA COLETIVIDADE: REINVENÇÕES E COMPOSIÇÕES ESTÉTICAS DE NÓS.....	72
<b>5. ARTE DO ENCONTRO E AS FORÇAS DE ATRAVESSAMENTO.....</b>	<b>105</b>
<b>6. DESPEDIDA.....</b>	<b>127</b>



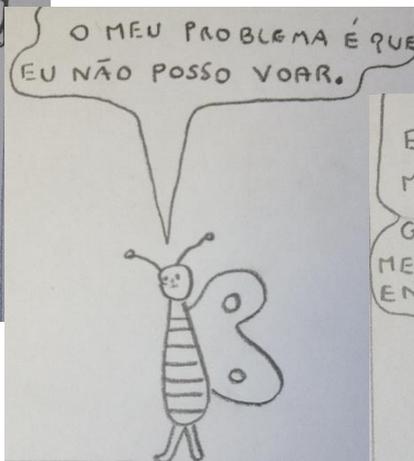
# A Borboleta



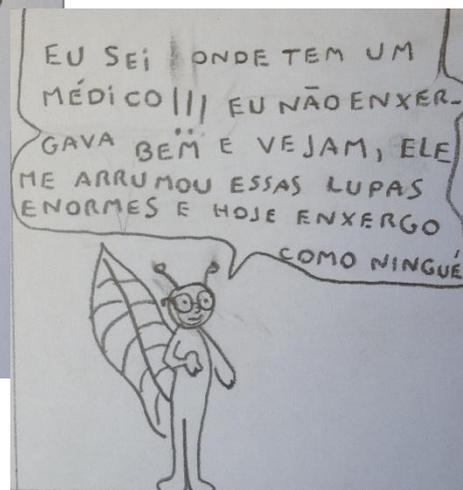
# Que Não



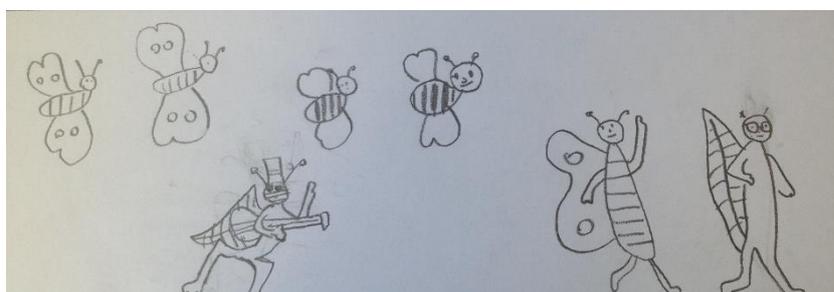
# Podia



# Voar



# (E Voou)



## 1. PASSAGENS INTRODUTÓRIAS: EMBARQUE

Abro este meu lugar de narrativa dando abertura para dividir um processo de pesquisa que aborda a experiência da prática pedagógica no campo teatral desenvolvida com aprendizes da APAE/DF que têm a singularidade da Deficiência Intelectual (DI) <sup>1</sup> e Múltipla. Coloco-me aqui como uma pesquisadora, artista e arte-educadora descobrindo metodologias e novas formas de ver o ensino da Arte a cada nova experiência de encontros em sala de aula. Revisito e exponho nesta dissertação a minha trajetória pedagógica com os aprendizes da APAE/DF. Ações vivenciadas em processo de troca e colaboração com uma respeitosa equipe de arte-educadoras. Uma aventura de descobertas por territórios velados e desvelados.

Acredito que o aprender é um processo de retroalimentação contínuo, sem fronteiras, e que tende ao infinito. Mas o que fazemos com nossos saberes e como eles permitem expandir-nos no mundo?

Nessa perspectiva, esta pesquisa vem propor como objetivo central acessar e refletir sobre o aprendizado da estética teatral por aprendizes com deficiência intelectual da APAE/DF e entender como essa experiência pode contribuir para a ampliação de suas potências de existir e inventar novas formas de estar no mundo, de conviver e de se relacionar com ele.

Para viabilizar essa investigação em torno desse objetivo, propus-me a adequar uma pedagogia para a experiência do teatro com os aprendizes, não apenas considerando os processos criados coletivamente em sala de aula, mas também viabilizando a experiência de atuação de modo que se pudesse estabelecer relação com a recepção em apresentações fora da APAE/DF, pois essa foi a vontade manifestada pela maioria. Portanto, esta pesquisa foi um processo que visou a pedagogia do teatro em vias complementares na relação com a criação, a atuação e a recepção. <sup>2</sup>

A APAE/DF<sup>3</sup> é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que atende prioritariamente pessoas com deficiência intelectual e múltipla a partir dos 14 anos de idade até a velhice, e que podem permanecer na instituição por período integral. Os jovens e adultos

---

<sup>1</sup> Ao longo da história, muitos conceitos existiram para definir a pessoa com esta deficiência e atualmente há uma tendência mundial de se usar o termo “deficiência intelectual” em substituição ao vocábulo “deficiência mental” Sasaki (2005)

<sup>2</sup> As fotos dos processos pedagógicos em sala de aula e das apresentações fora da sala de aula foram autorizadas pelos pais e ou responsáveis dos aprendizes da APAE/DF para comporem o percurso descritivo e visual desta dissertação. (modelo de autorização disponível no apêndice 3)

<sup>3</sup> Filiada à Federação Nacional das APAEs, a APAE-DF faz parte do maior movimento do mundo em prol da pessoa com deficiência intelectual. O Movimento Apaeano, como é chamado, é formado por uma rede organizacional composta pela Federação Nacional das APAEs, 21 Federações nos Estados, 187 Delegacias Regionais e mais de 2 mil APAEs espalhadas por todo território brasileiro. Disponível em: <http://www.brasilia.apaebrasil.org.br/> acessado em 23/04/2016.

atendidos são distribuídos entre a sede da Asa Norte, onde foi realizada esta pesquisa, e os núcleos de Sobradinho, Guará e Ceilândia. A APAE/DF recebe apoio e contribuições da comunidade, pais, familiares, amigos e possui convênios com o Governo do Distrito Federal por meio de suas secretarias de Desenvolvimento Social, Saúde e Educação. Esta última disponibiliza professores para atender às necessidades educacionais da instituição e eu faço parte do quadro de professores cedidos pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

Ao iniciar meu trabalho no espaço do ensino especial no ano de 2003, fui percebendo que os aprendizes com deficiência intelectual tinham dificuldades de aprendizagem específicas, fazendo-me compreender que as possibilidades de construir conhecimento a partir de atividades meramente intelectivas e racionais exigem operações intelectuais de abstração, generalização e memorização que eram de difícil acesso para esses alunos. Quanto maior o comprometimento, maior a dificuldade de abstração e, nesse caso, as necessidades se aproximam às das crianças, necessitando-se trabalhar com o concreto. Ali, vi alunos adultos com necessidades de uma abordagem pedagógica diferenciada pautada na experiência prática e em relações de maior proximidade afetiva. A partir desse primeiro impacto, percebi que, como eles tinham dificuldade de ter um corpo intelectual íntegro de saberes e pensamento racional e lógico, poderiam ter um corpo pleno de saberes e pensamento sensível e emocional. Observei que para esses aprendizes o mais importante e significativo era experimentar o fazer teatral e não necessariamente compreender conceitualmente o que é esse fazer. Essa compreensão se sedimentaria processualmente em passos lentos, à medida que se fosse experimentando de forma prática os elementos linguísticos da estética teatral.

Antes de chegar no ensino especial, adentrei-me no espaço educacional do ensino regular no ano de 2001 sem formação pedagógica correspondente para tanto (licenciatura) e, com isso, fui contando apenas com uma abertura sensível de acolhimento do novo, com fins de descobrir os caminhos mais adequados para colaborar com o aprendizado dos alunos.

Minha formação inicial em bacharelado em Artes Cênicas, as experiências acadêmicas no período de formação, as experiências artísticas vindas das manifestações culturais da cidade de Pirenópolis, onde fui criada, e as experiências como integrante do grupo teatral Mundin Cia de Teatro, nascido em 2001, no qual atuo até hoje, levaram-me a ir definindo as práticas pedagógicas que fui adotando de forma experimental, apoiada especialmente nos conhecimentos do meu fazer teatral e na sensibilidade para reconhecer as diferenças e necessidades que uma sala de aula me apresentava.

A necessidade de maior conhecimento da área pedagógica e de ampliação dos conhecimentos do universo da arte me levou a ingressar na Licenciatura em Artes Plásticas pela

Universidade de Brasília – UnB, concluída em 2007. Essa formação em licenciatura era também uma exigência da Secretaria de Educação, visto que eu não tinha uma formação em licenciatura. Além disso, os cursos específicos na área de formação de professores para a educação especial e profissional, com foco em “deficiência mental”, hoje com nomenclatura alterada para “deficiência intelectual”, possibilitaram-me trabalhar com mais conhecimentos conceituais no universo do ensino especial. Contudo, esse primeiro momento foi um caminho pelo desconhecido em aprendizado sensível com a experiência de troca com esses aprendizes, ouvindo, observando, afetando-me e transformando minha forma de ver meu papel em sala de aula. Acredito que cada nova busca por uma pedagogia significativa é um campo a ser explorado. Uma nova aventura para viver juntos (educador e aprendiz) como pesquisadores de novos mundos, em colaboração. Nessa viagem conquistamos novos saberes, novos afetos e entusiasmo para continuar caminhando e conhecendo “juntos”. Nessa aventura de construir junto, aprendi mais significativamente sobre o universo da deficiência intelectual com meus alunos do que com os livros que falavam sobre eles. E aqui se mostra, significativamente, meu aprendizado sobre o universo da deficiência intelectual no processo pedagógico desenvolvido com meus alunos. Considero que, paralelamente à minha formação pedagógico-acadêmica, tive também uma formação vivencial direta proporcionada pelos aprendizes.

As adaptações pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos tiveram grande influência não só das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais no campo artístico, mas também foram sempre complementadas pelas experiências pessoais das professoras com quem iniciei meu trabalho em processo de colaboração e com as quais venho trabalhando nesse processo até hoje<sup>4</sup>.

Posso dizer que a investigação que foi se delineando durante o mestrado veio a colaborar com meu trabalho de prática pedagógica vivenciada dentro do ensino especial, pois reverbera reflexões de forma mais consciente e reflexiva do ponto de vista conceitual. Refletir e discutir as experiências estéticas enquanto experiências artístico-pedagógicas no cotidiano da escola é de primordial importância, inclusive para se pensar e reinventar nossa prática e nossa forma de conceber a educação no contexto atual. A proposta do programa de pós-graduação PROF-ARTES de conectar a teoria dos estudos acadêmicos à prática que vem se organizando a cada dia em sala de aula permite-nos um campo de estudo concreto para reflexões em campos vividos

---

<sup>4</sup> Trabalho desde 2003 em colaboração em mesma sala de aula com a professora de artes cênicas Karla Taciano (kaká Taciano) e também com a professora Suzana Eliza, que mesmo estando há alguns anos em outro setor, continua colaborando com as necessidades visuais dos trabalhos. E desde 2012 temos a professora Wallcilene Ribeiro (Wall Ribeiro). Hoje (Eu, Kaká e wall), fazemos um trio de arte-educadoras que trabalham sempre em processo de respeito e colaboração.

em todo seu potencial. Isso permite, no âmbito da escola, transformar tanto a realidade do professor quanto a dos sujeitos implicados na pesquisa.

Algumas indagações me acompanham desde que iniciei meu trabalho com alunos com deficiência intelectual. Durante o processo de edificação desta pesquisa, em momento inicial, meu foco estava, essencialmente, na questão da aprendizagem, em “como” os aprendizes poderiam aprender melhor. Assim, a primeira indagação veio sobre o “como” conduzir minha prática pedagógica para que esses aprendizes pudessem efetivamente aprender. Em seguida, vieram novas questões, que giraram em torno de como poderiam aprender com mais facilidade e entusiasmo. Essa problemática da aprendizagem vinha me acompanhando há anos. Durante o início dos estudos para a efetivação desta dissertação, aproximei-me com um olhar mais curioso dos escritos do filósofo francês Merleau-Ponty (1999), no intuito de abrir maiores conexões com minhas experiências práticas de sala de aula. Após entrar em contato com sua obra na licenciatura em Artes Visuais, pude ir encontrando embasamentos para minhas percepções, que se estenderam para todos os campos artísticos nos quais me propus atuar.

Foi a partir dele e sua fenomenologia da percepção que comecei a conectar experiências e conceitos, teoria e prática pedagógica, em um processo complementar e totalizante. Desde então, passei a acreditar que havia encontrado resposta para as questões do aprendizado, mas, ao prosseguir experimentando e investigando, dei-me conta de que uma questão nunca é efetivamente respondida, pois, à medida que ela vai se articulando e conectando com os acontecimentos vividos, transforma-se ao longo do tempo, agregando novas nuances para as mesmas interrogações. Então, após as primeiras apresentações dos alunos em contato com a recepção e após revisitar minhas anotações e os processos registrados em vídeo no decorrer das investigações, pude perceber que a pesquisa abrangia mais que apenas o “como aprender” e veio se expandindo também para problematizar sobre o “o que fazer” com essa aprendizagem adquirida, sobre como ela contribui e que sentido ela abraça. Dentre essas nuances, surgiu a curiosidade de verificar como os aprendizes organizam na vida os conhecimentos estéticos por eles adquiridos.

O contexto organizado para a concretização da pesquisa é permeado pela problematização apontada acima e traz um desdobramento que julgo relevante considerar, que é a importância do ensino da arte para esses aprendizes no contexto em que eles se encontram hoje. Para concretizar o foco constituído, fez-se necessário estabelecer alvos específicos como: Conferir o que os aprendizes desejam experimentar no universo da estética teatral. Verificar como eles se veem e se desenham no mundo a partir de suas experiências de aprendizagens. Constatar como eles podem tomar consciência dos saberes adquiridos. Examinar de que forma

esse aprendizado dos saberes sedimentados da experiência artística se reorganizam a partir de novas experiências. Entender de que forma poderá mediar transformações em si e no “outro”<sup>5</sup>. Que afetos provocam?

Creio que administramos novos saberes no momento em que nossos saberes já adquiridos se encontram com os saberes do mundo no presente vivido e foi no presente vivido no processo desta pesquisa que procurei refletir sobre essas questões. Nesse sentido, a rota desse processo foi delineada a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo participante que traz uma abordagem de análise fenomenológica pautada na busca pelo significado da experiência vivida.

Inspirou-se na perspectiva da fenomenologia existencial Merleau-pontyana no sentido de que se preocupou com a existência do “ser” em sua intencionalidade com e no mundo que é preexistente e ao mesmo tempo está por existir. Nessa abordagem, o “corpo próprio” para Merleau-Ponty é o “sujeito percebido”. Esse sujeito (o aprendiz) foi motivado a refletir sobre sua experiência por meio da narrativa em primeira pessoa e o conhecimento que daí pôde ser gerado foi mediado pela linguagem oral, gestual e/ou escrita. Um processo de redução “epoché” com base no “devir consciente” proposto por Varela, Depraz e Vermersch (2006).

Foi analisado tanto o contexto do aprendizado dos aprendizes em sala de aula, quanto os contextos das relações com a recepção nas apresentações feitas por eles. Na abordagem aqui proposta, o sujeito da pesquisa é o corpo coletivo de aprendizes e professoras atuantes no processo. E é a experiência perceptual desse corpo coletivo que foi considerada no método investigativo. Por isso, apoiou-se na perspectiva fenomenológica da percepção considerando o corpo como caminho estético de construção da expressividade da criação, da cena e do diálogo consigo mesmo e com o espectador, em que o mundo da atuação e recepção em toda sua complexidade é preenchido por percepções táteis e sensíveis.

Para a concretização dessa proposta de abordagem metodológica, começamos, no início do ano de 2016, a organizar o processo pedagógico para criação e montagem de uma obra teatral que trouxe uma abordagem sobre a diferença e a deficiência viabilizando, assim, tanto as discussões sobre o assunto, quanto sobre as relações de capacidade e colaboração dentro do grupo. Focamos nas possibilidades de expressão dos nossos alunos, utilizando técnicas adaptadas do teatro, da dança e da linguagem audiovisual e investigando os caminhos possíveis de construção cênica e de personagens com a diversidade de corpos e níveis de compreensão intelectual de cada um. A partir daí, estendemos o processo até as apresentações do resultado

---

<sup>5</sup> A palavra “outro” quando usada entre aspas no decorrer desta dissertação se refere a outro sujeito, outro corpo.

artístico das ações experimentadas em sala de aula no encontro com a recepção fora da APAE/DF e todo o processo só se completou após reflexões sobre a experiência vivida.

Com isso, o trabalho pedagógico proposto foi desenvolvido em quatro encontros semanais com duração de 10 horas aula por semana durante todo o ano letivo de 2016, resultando na criação do trabalho cênico *A Borboleta que não Podia Voar*, que foi apresentado fora da APAE/DF, e nos poemas do aprendiz que não desejou atuar em cena. Teve continuidade no ano letivo de 2017 com reformulações e manutenção do trabalho cênico para novas apresentações. Assim sendo, o foco investigativo teve um direcionamento significativo para as relações construídas nos momentos das apresentações, porém sem desconsiderar o processo criativo em sala de aula.

Considerei as apresentações como processo importante, pois os aprendizes puderam dialogar com a recepção e esta, por sua vez, contribuir com o processo, partindo de suas ações como espectadores atuantes no trabalho levado à cena para esse jogo de encontro cênico. É importante destacar que a referência ao “encontro” é ponto fundamental no contexto investigado, pois considero, essencialmente, tanto a sala de aula quanto a experiência do teatro, um estado de encontro e, para isso, vim a identificar na obra *Estética Relacional*, do curador e crítico de arte Nicolas Bourriaud (2009), apoio para sustentar esse pensamento.

Nesse sentido, a arte da cena é compreendida nessa proposta, como um fenômeno que se manifesta enquanto acontecimento, evento, e não somente como objeto ou obra acabada, uma visão também muito presente nos pensamentos do sociólogo francês Maffesoli (1998). A proposta é que a cena se construa e se reconstrua no que estarei chamando de “jogos de encontros estéticos” que forem surgindo durante o processo. Fenômeno esse que só acontece em um espaço e tempo compartilhados tanto em sala de aula, quanto em encontros com espectadores fora do ambiente institucional. Projeta-se, com isso, uma visão do trabalho cênico e do jogo teatral como uma arte de encontros corpóreos que podem gerar novas aprendizagens e construções estéticas. A estética, como afirma Bião (2009)<sup>6</sup>, é produzida no reconhecimento da alteridade, sendo esse reconhecimento possível apenas no encontro corporificado.

O desejo de elucidar minhas inquietações surgidas no processo de investigação levou-me a desenhar caminhos para compreendê-las e abriu portas para reflexões dentro do campo

---

<sup>6</sup> Jorge Armindo de Carvalho Bião (1950 – 2013). Foi Pesquisador, diretor de teatro, ator e professor titular associado, no Brasil, à Universidade Federal da Bahia UFBA, e, na Europa, à Université de Paris Ouest Nanterre La Défense e à Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. Referência nos estudos em Etnocologia.

dos estudos da aprendizagem inventiva de Virgínea Kastrupe<sup>7</sup>(2001) em cadência com as ciências cognitivas dos neurobiólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1997, 2001).

Os aprendizes que fazem parte desta pesquisa integram o programa de atendimento sócio-ocupacional da APAE/DF chamado de “Centro-Dia”. Os principais programas<sup>8</sup> da Associação estão voltados para a “educação profissional”, que é entrelaçada por um “programa acadêmico”, pela “inserção e o acompanhamento no trabalho” e também pelo programa “Centro-Dia”. Esse último foi estruturado para alunos que já estão em idade mais avançada e não tiveram oportunidade de desenvolver seus potenciais em fase mais precoce, na perspectiva de viabilizar a eles a oportunidade de escolarização e adentrarem ao mercado de trabalho; e/ou para aqueles com maiores comprometimentos biopsicossociais e que, por esses motivos, precisam de um programa mais específico para suprir suas necessidades.

No contexto desta pesquisa, tivemos a presença de dezessete aprendizes (treze fazendo parte de todo o processo e quatro de parte dele, com um total de 8 mulheres e 9 homens), com idades entre 26 e 54 anos, sendo a maioria acima de 35 anos, contemplando, assim, alguns aprendizes que estarei considerando como “jovens adultos” e outros como “adultos maduros”. Essa referência classificatória foi organizada pela autora Sonia Carbonell (2012) em seu livro *Educação estética na EJA*. Em seu estudo no contexto da EJA, a autora propõe uma divisão de análise estabelecida por esses dois blocos – “adultos maduros e jovens adultos” –, sendo o primeiro grupo formado por pessoas mais experientes do ponto de vista de anos vividos acima dos 30 anos, e o segundo por alunos dos 16 aos 30 anos. A APAE/DF define o grupo com idade acima dos 30 anos como “aprendizes em processo de envelhecimento”, porém considere a classificação acima citada mais apropriada e esclarecedora para o contexto desta pesquisa.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de buscar reinventar uma prática pedagógica para uma nova perspectiva de atuação de vida mais ativa para esses aprendizes junto ao contexto social e cultural. Ao longo dos anos, por falta de políticas públicas, sociais e educacionais mais efetivas, eles tiveram poucas oportunidades de desenvolver protagonismo de ações tanto no contexto educacional, quanto no social e cultural e, hoje, alguns deles já se encontram em processo precoce<sup>9</sup> de envelhecimento sem novas perspectivas de reinvenção de vida.

---

<sup>7</sup> Virgínea Kastrup é psicóloga, pós Doutora e professora titular da universidade federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa: cognição e subjetividade. Atua nos temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.

<sup>8</sup> Pode-se conhecer melhor sobre a APAE/DF e os programas pelo site <http://apaedf.org.br/>.

<sup>9</sup> Pois, existem alguns fatores provenientes de certos tipos de DI que contribuem com envelhecimento biológico precoce e o grupo de alunos em idade acima dos 35 anos já vivenciam a manifestação de problemas típicos da velhice.

Para tentar amenizar e/ou compensar tal lacuna, priorizamos desenvolver um trabalho no campo da atuação teatral que pudesse viabilizar maior espaço de inclusão, levando os aprendizes ao encontro com a recepção fora da APAE/DF, de modo a dar abertura para essas ações de convivência com mais autonomia de participação dos aprendizes. Acredito que as artes da cena, incluindo o teatro, são tipicamente artes de convivência relacional e nos oferecem inúmeras possibilidades artístico-pedagógicas, que se abrem para a experiência de aprendizagem como caminho para ampliação de repertório estético dos saberes artísticos de acordo com os desejos e potencialidades de cada um. Com a conquista desses repertórios, podemos ir ao encontro do mundo para compartilhar experiências que possam ser transformadoras.

A partir dos trabalhos artísticos realizados com esses alunos, os quais foram levados para serem apresentados, em especial, nas escolas públicas de ensino infantil, intencionamos também não só mobilizar um processo de inclusão social, mas um processo de inclusão da arte por meio do teatro, sendo isso incitado em um contexto de aprendizagem nas relações geradas entre os aprendizes atuantes com deficiência intelectual e os alunos das escolas regulares que recebem ativamente esse jogo de encontro estético. Todo esse processo visou sustentar uma pedagogia de ensino para que os aprendizes da APAE/DF pudessem participar expressivamente da criação e construção de uma obra cênica levando à sua concretização efetiva ao encontrar atuação e recepção. Nesse sentido, apresentar não foi apenas parte fundamental do processo pedagógico, como também parte fundamental de uma ação cultural cidadã.

Para a estrutura dessa dissertação, proponho incorporar elementos metafóricos, como a proposta de uma viagem imaginativa na composição textual, que em parte torna-se diverso do texto acadêmico tradicional. Mirian Celeste (2012) traz a ideia de que aprender é metaforicamente uma “viagem” para o desconhecido e é dela a inspiração para a abordagem metafórica de comunicar esta dissertação. Tal opção veio por considerar meu lugar de narrativa onde percebo cada leitura dos autores que conheci como uma viagem, um percurso aéreo por novos territórios. Por conseguinte, é também uma opção coerente com minha forma de entender o sujeito da aprendizagem, ou seja, como um sujeito da experiência que vejo como um explorador errante.

Além disso, veremos ainda uma intencionalidade em construir uma estrutura que considero politextual, que em alguns momentos se define por compor uma alquimia de possibilidades de imagens textuais que vai desde o acesso à experiência pela narrativa em primeira pessoa do singular, considerando as vozes dos atuantes da pesquisa, bem como o lugar do meu discurso como pesquisadora; e primeira pessoa do plural “Nós”, considerando o

conjunto dessas narrativas como vozes do grupo (pesquisadora, professoras e aprendizes, todos co-atuantes na pesquisa) como também a narrativa por meio de imagens dos momentos vividos. É nessa perspectiva paisagística que proponho iniciarmos nossa viagem.

Estabeleço cada capítulo usando a metáfora de “portões de embarque” para designar os pontos de partida dos assuntos específicos que são apresentados, discutidos e compartilhados, determinando o deslocamento de territórios de um campo dialogado a outro como quem disserta e conta os sentimentos do espaço percorrido e vivido nessa investigação. Um convite a você, leitor viajante, para uma interlocução imaginativa ao visitar cada espaço vivido neste trabalho como pontos de embarque para movimentos de viagem e sobrevoo pelos territórios de experiências que propus compartilhar.

O ponto de embarque dessa viagem de investigação abre partida para sobrevoar o primeiro capítulo, onde encontraremos a visão que perpassa a ideia de deficiência, em especial a intelectual.

Seguindo nossa rota, faremos uma conexão embarcando para um segundo capítulo onde vou compartilhar a concepção de aprendizagem que considero nesse contexto e que concepção de corpo em cena vislumbro nesse processo, bem como a metodologia usada na investigação.

Adiante, percorreremos o terceiro capítulo, chegando em um momento de nosso roteiro onde conheceremos o nosso percurso pedagógico, ou seja, o jogo de encontros estéticos dentro da sala de aula onde haverá uma descrição sobre o trabalho pedagógico e o processo criativo do trabalho cênico de *A Borboleta que não Podia Voar* proposto para este estudo.

No Portão 4, faremos um sobrevoo para conhecer o jogo de encontros estéticos fora da sala de aula, onde teremos uma estada para ouvir sensivelmente as narrativas dos atuantes da pesquisa – o olhar de cada um deles sobre os fenômenos vividos e a descrição de minhas percepções e reflexões. Enfim, “nosso” olhar sobre o processo vivido.

Completamos nossa rota com uma breve reflexão de despedida que trará as considerações finais do processo investigado. É dentro de todo esse contexto de investigação aqui roteirizado que convido você, leitor, a percorrer e saborear comigo os caminhos a serem desvelados. Desejo como abertura para o primeiro portão de embarque uma boa viagem, bons afetos e percepções táteis.

## 2. O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA: PESSOAS INTELLECTUALMENTE DIFERENCIADAS

*“É preciso ter o caos dentro de si para dar à luz uma estrela dançante.”*  
*Assim Falou Zarathustra (NIETZSCHE, 2006)*

Figura 1: Pintura e colagem com tecidos feita por aprendiz da APAE/DF



Fonte: foto acervo da pesquisadora (2009)

A imagem acima (Figura 1) traz a referência do olhar de um dos aprendizes da APAE/DF sobre a deficiência<sup>10</sup> no campo artístico. Foi feito em uma aula de pintura e a orientação foi trazer para a tela a expressão do seu olhar sobre deficiência e arte no espaço de Brasília. A iconografia de referência que ele teve foi a partir de revistas da atualidade. A partir do que ele viu, expressou sua percepção pintando uma pessoa com deficiência física compartilhando sua dança, sua presença, com outras pessoas sem deficiência no centro do poder em Brasília (Congresso Nacional). Uma composição orientada a partir de discussão em aula, mas com escolhas que refletem o desejo do aluno. Vemos aí a imagem do corpo com deficiência física que foi pintada nos tempos atuais por uma pessoa com deficiência intelectual e reflete o que dificilmente, em tempos atrás, poderia ser visto, ou seja, esse corpo em diálogo estético com

<sup>10</sup> O vocábulo deficiência denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento (“*impairment*”), ou seja, lesão no aparelho visual ou auditivo, falta de uma parte do corpo, déficit intelectual. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), aprovada pela 54ª Assembléia da Organização Mundial da Saúde em 22 de maio de 2001, o termo “*impairment*” pode ser traduzido como impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte estrutural do corpo humano ou numa função fisiológica. Segundo a CIF, as funções fisiológicas incluem funções mentais. A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (BATISTA, 2006, p. 10).

outros corpos sem deficiência aparente. Essa imagem me trouxe um bom estímulo e serve como referencial para a discussão que se inicia nesse portão de embarque.

Com isso, dou abertura a esse novo portão que atravessa o fenômeno da deficiência trazendo à luz uma lembrança de *Assim Falou Zarathustra*. Ao referir-se a um “[...] Deus que soubesse dançar [...]”, Nietzsche (2006) evoca uma leveza negada e revela e antevê as armadilhas das influências do pensamento socrático/platônico herdado da civilização ocidental, onde a religião e, em seguida, a ciência privilegiaram de forma extrema e distinta as dimensões apolíneas em detrimento das dionisíacas, não aceitando a contradição, a leveza, o sofrimento, a incerteza seja da alma, seja da matéria corpo. No caso da ciência, ela encontra solução para todo mal nos medicamentos e tratamentos à procura de uma “normalidade” idealizada pela sociedade.

O racionalismo veio ao longo dos anos julgando a vida e se colocando acima dela própria com o pensamento de que a razão fundamenta a existência humana. Assim, a pessoa vista com alguma anomalia passou a ser manipulada como objeto de investigação para ser corrigida, consertada, com o fim de se adequar e acompanhar as normas sociais imposta pelos ditos normais. Estruturou-se esse extremo entre o apolíneo e o dionisíaco separando a racionalidade da espontaneidade das sensibilidades; a medida da forma perfeita da desmedida da vontade embriagada; a harmonia do intelecto do viver de estesias; a razão determinante e paralisante da leveza da imaginação criadora e inventiva. Verifiquei que foi dentro dessas perspectivas de pensamento que surgiram as primeiras medidas para se diagnosticar e tratar as pessoas com deficiência.

Foi nesse contexto de pensamento que o sistema de educação também foi sendo concebido e foi, ainda, onde a pessoa com alguma deficiência teve que ir encontrando espaço para se reinventar como potência de existência em um mundo acostumado à simetria, à norma comum, à bela forma, à padronização, à eficiência e à inteligência lógico-racional. Um mundo de danças mecanizadas, em que a estranheza não podia dançar. Mesmo que em escalas ainda reduzidas, hoje já podemos ver os corpos tidos como desviantes da norma desenhando seu corpo no espaço da cidade, das escolas e da cena artística.

Para pensar a deficiência, faz-se interessante perpassar caminhos de construção social sobre esse fenômeno pondo em questão as normas dominantes que, ao longo do tempo, vêm dificultando o reconhecimento de corpos não desejados nos discursos normativos que determinam aqueles que fazem parte e os que não fazem parte, colocando os desviantes em uma condição de não-liberdade para se inventarem como sujeitos autênticos e singulares.

À medida que foram mudando as concepções no campo das pesquisas científicas e filosóficas e dos movimentos políticos, sociais, artísticos e educacionais, as imagens e os julgamentos sobre a deficiência e as terminologias usadas para definir as pessoas com deficiência também sofreram modificações, ao longo do tempo. Isso também encontra relações com a compreensão do corpo, que vai se transformando ao longo da história. Uma visão que “separa” e deixa seus rastros até hoje.

O conceito de deficiência foi elaborado em meados do século XX para categorizar, em coletivo, os indivíduos com alguma disfunção física, sensorial e/ou intelectual, que antes eram referidos como aleijados, surdos, mudos, cegos e débeis.

Posteriormente, passou a ser usado o termo portador de deficiência e, mais adiante, “portadores de necessidades especiais”. Esse termo foi adotado até se ponderar que a pessoa não porta ou carrega uma deficiência como algo penoso que se leva consigo. Desde então, cunhou-se o termo “pessoas deficientes” e, depois, “pessoas com deficiência” passou a ser o termo adotado e reivindicado pelas próprias pessoas com deficiência, seja ela física, sensorial e/ou intelectual.

Ao tratar-se de “deficiência intelectual”, verifica-se que outros conceitos existiram e a pessoa com essa deficiência já foi abordada, tanto nos circuitos de pesquisas acadêmicas quanto no contexto social, por várias designações. Segundo Sasaki (2005), ao tratar de deficiência intelectual, viemos superando alguns termos como idiotia, imbecilidade, oligofrenia, subnormalidade, retardo mental, excepcional, mongoloide e mongol (este último quando se refere a Síndrome de Down). Apesar de serem termos usados no contexto de pesquisas científicas no campo da Medicina e da Psicologia provenientes do início dos estudos dessas áreas de conhecimento, posteriormente, pela própria visão negativa da sociedade quanto à especificidade desse tipo de deficiência, tais expressões, as quais reforçavam um sentido de tolo, ignorante, estúpido, pateta, adquiriram um sentido pejorativo de ofensa à pessoa.

Uma parte dessas expressões veio após se iniciar mais estudos envolvendo as pessoas na condição de debilidade cognitiva e logo após os sistemas educacionais considerarem relevante verificar se o desenvolvimento intelectual de uma criança apresentava o ideal esperado.

Com o aumento das investigações, o médico Jean Itard (1774 - 1838), após desenvolver um trabalho investigativo com o menino Victor de Aveyron, conhecido como o “menino selvagem”. Encontrado em uma floresta na França com hábitos selvagens, não falava, rejeitava roupas, dormia no chão e locomovia-se como quadrúpede. Em anos de trabalho, acompanhado pelo médico, ele aprendeu a falar, ler e escrever algumas palavras, sendo levado a adequar-se

às convenções sociais. Possivelmente, essa criança poderia não ter nenhuma disfunção orgânica, apenas se organizou de forma diferente, conforme o meio em que viveu. Porém ele foi diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826) como idiota, uma deficiência mental grave, “sem esperança alguma de possibilidades de educação. No entanto, a convicção de Itard de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem, o fez opor-se ao diagnóstico dado por Pinel.” E considerou o menino passível de ser educado. (GEORGETTI, MEDEIROS E NUERNBERG, 2013, p.107)

Para ele, a privação do convívio social e da ausência absoluta de contato educacional explicava o comportamento fora dos padrões de normalidade humanos. Em seu livro *A Árvore do Conhecimento*, Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) trazem um exemplo semelhante, ocorrido em 1922, na Índia, com duas meninas selvagens e sua explicação no campo da neurobiologia: “o sistema nervoso, como parte que é de um organismo, funciona com determinação estrutural” (2001, p.147) e as mudanças estruturais são desencadeadas pelo meio em que se vive. Nesse caso, os acoplamentos estruturais dessas crianças não se organizaram de acordo com os comportamentos humanos e, sim, de acordo com os selvagens. Tanto que, no caso das meninas, após saírem do contexto em que se desenvolveram, ficaram debilitadas, o que culminou no falecimento de uma delas. Mesmo que o sistema nervoso tenha um grau de plasticidade, a mudança radical de ambiente não determinou modificações estruturais no desenvolvimento dessas crianças, mas, sim, no comportamento. “O comportamento seria uma visão externa da dança de reações internas do organismo. [...] E toda experiência é modificadora, em especial em relação a nós, embora às vezes as mudanças não sejam completamente visíveis” (2001, p.185, 189). Está aí a grande responsabilidade do educador em respeitar as ontogenias individuais de cada aluno. O objetivo de educar não é modificar com imposições da norma daquilo que se tem que ser, ter e aprender, mas convidar o aluno a ir entrelaçando-se a outras formas de ser e conhecer sem violar uma estrutura já formulada, mas, sim, apresentar novas possibilidades e deixá-las ir gerando novos acoplamentos, considerando, com isso, o conhecer no âmbito do existir, da experiência do fazer e não do representar algo que está fora de cada indivíduo, para que este se encaixe nas determinações de tudo que está normatizado e preestabelecido como válido.

Esses exemplos são significativos quando penso no contexto em que comecei a conviver com os comportamentos de alguns alunos da APAE/DF. Nos primeiros anos, fui verificando quais alunos viviam mais afastados do convívio social e recolhidos apenas ao convívio familiar restrito a duas ou, às vezes, a uma pessoa. Alguns comportamentos como: isolamento, medo de fazer os passeios coletivos, maior dificuldade de comunicação, rejeição ao toque nos exercícios

em que necessitavam pegar na mão, infantilidade com a necessidade de carregar algum brinquedo ou objeto, comunicação com amigos imaginários ou com o próprio brinquedo ou objeto e dificuldade de reconhecer símbolos e imagens da cultura visual eram mais presentes nesses alunos. Nesse sentido, percebe-se que cada um foi construindo seus acoplamentos de acordo com os estímulos que tiveram do meio em que foram criados. Vejo que a nossa função seria reconhecer o que aluno já tem e traz consigo, seu lugar sabedor, ampliando possibilidades de repertório e experiência para que ele possa descobrir novas formas de conhecer e estar no mundo.

Segundo Luciene Maria da Silva (2006)<sup>11</sup>, no início do século XX, Alfred Binet foi designado pelo Ministério da Educação da França para elaborar instrumentos com escalas métricas de avaliação da inteligência de crianças com problemas de aprendizagem. A primeira escala métrica da inteligência foi apresentada em 1905 por Binet e seu colaborador Théodore Simon e tinha o objetivo de elaborar um teste capaz de fornecer diagnóstico científico para o que ele chamou de “idiotia” (retardo mental grave) e para a “imbecilidade” (retardo mental leve). Tais estudos foram iniciados com crianças tidas como “anormais” ainda no fim do século XVIII e, posteriormente, foram aplicados convencionalmente nas crianças de escolas públicas, inclusive nas escolas brasileiras. É bem possível que esses testes tenham influenciado o campo educacional de forma geral, incluindo um novo entendimento sobre o desenvolvimento infantil na capacidade de adquirir linguagem e a própria concepção de infância enquanto categoria social. De acordo com Silva:

no século XX, as experiências pedagógicas já realizadas por Pestalozzi (1746- 1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1922) possibilitaram o surgimento de propostas educacionais a pessoas com deficiência, que deram luz ao que hoje se denomina Educação Especial. (SILVA, 2006, p.118)

Eu ainda completaria essa lista com Lev Vygotsky (1896-1934) com sua proposição de uma psicologia histórico-cultural com sua obra, ainda pouco abordada, *Fundamentos de Defectologia*, que é uma coletânea de textos que abordam questões referentes a deficiência que vem sendo um referencial para a educação especial. O diagnóstico de debilidade identificado nas crianças indicava a necessidade de encaminhá-las para internatos e, mais tarde, para centros de ensino especial e classes especiais. Hoje, vemos a proposta do processo de inclusão com o

---

<sup>11</sup> Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Lauro de Freitas/Brasil). [luciene@portfolium.com.br](mailto:luciene@portfolium.com.br)

programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>12</sup>, criado para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (...). O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (BRASIL, 2008 p. 01 e 02)<sup>13</sup>

Dentre essas últimas, temos as APAES de todo o País. Os aprendizes atendidos na APAE/DF têm idades que variam entre 16 e 60 anos ou mais. Para os alunos com idade mais avançada, considerando o ponto de vista da escolarização regular na idade prevista para cada fase, faz-se necessário pensar nos objetivos desse aluno nesse contexto educacional, visto que eles não têm mais perspectivas de irem para o mercado de trabalho, como os mais jovens, e nem a obrigatoriedade de obterem uma certificação formal de escolaridade, como é o caso dos integrantes da pesquisa que aqui venho apresentando. Nesse sentido, penso que o aprendizado da arte na perspectiva da pedagogia teatral é um caminho para manter viva a centelha de potência de vida ativa desses aprendizes no seu campo social.

Nesse contexto, o que está em jogo é a qualidade de vida, o prazer pelo aprender o que se deseja e, com isso, seu pleno desenvolvimento biopsicossocial e não simplesmente a possibilidade de uma formação educativa formal e obtenção de certificações, apesar de alguns almejem obterem uma certificação de escolaridade, mesmo que apenas em nível de alfabetização ou ensino fundamental. Os alunos que vieram envelhecendo dentro da instituição desejam estar mais atuantes no mundo e vejo que um dos objetivos do ensino da arte para eles seria abrir essa possibilidade de atuação de forma mais efetiva. Foi pensando nessa possibilidade que este estudo foi proposto.

Na posição em que os aprendizes se encontram hoje, eles vêm a se beneficiar da lei que garante o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro. No dia 08 de março deste ano de 2018, foi sancionada e publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.632/2018, de iniciativa do Deputado Federal

---

<sup>12</sup> Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP. Em: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasil 2010. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192) Acessado em 22/09/2017.

<sup>13</sup> Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.

Eduardo Barbosa (PSDB/MG), que anos atrás já foi Presidente da APAE Brasil. A proposta, (PLC) 75/2017, aprovada pelo Plenário do Senado, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passa a vigorar com a seguinte redação:

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (NR)

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (NR)

Art.58. §3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei." (NR).<sup>14</sup>

Esta lei vem contribuir para que todas as pessoas com deficiência, se assim desejarem, possam se manter em processo de aprendizagem por tempo indeterminado apoiado pelo Estado. Mas, o importante é que sigam a vida aprendendo o que lhes for significativo e motivador aprender.

Com as novas propostas pedagógicas que vão surgindo, as pessoas com deficiência intelectual vêm ganhando espaço para se desenvolverem sem carregarem aquele estigma de retardo mental. Com as mudanças de percepção sobre a deficiência, os termos pejorativos foram sendo superados, apesar de, nesse percurso, ainda termos tido uma tradição de séculos, em livros técnicos, revistas especializadas e falas cotidianas do uso do termo “retardo mental”, depois “deficiência mental”. Porém, como afirma Sasaki (2005), nos últimos anos, há uma indicação mundial para se usar o termo “deficiência intelectual”<sup>15</sup>, em substituição ao vocábulo “deficiência mental”. O autor destaca duas razões primordiais para isso: a primeira, porque o novo entendimento “aponta para o fato de que o déficit cognitivo não está na mente e sim no intelecto.”. E a segunda, por evidenciar melhor a distinção entre os termos “deficiência mental” e “doença mental”<sup>16</sup>, dois termos que, até hoje, podem gerar confusão e levar as pessoas a pensarem que significam a mesma coisa, fato que vem ocorrendo com frequência há vários

<sup>14</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm) acessado em 08/03/2018

<sup>15</sup> Este termo foi oficialmente utilizado em 1995, pela Organização das Nações Unidas quando realizou em Nova York o simpósio titulado “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”. E pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde que realizaram em 2004 um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, evento esse que aprovou o documento “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”.

<sup>16</sup> O termo “doença mental” substituído por “transtorno mental” engloba um amplo espectro de condições onde ocorre qualquer desvio do comportamento. Refere-se a quadros definidos de alterações psíquicas qualitativas, como por exemplo: a esquizofrenia, as doenças afetivas (antes chamadas de psicose maníaco-depressiva) e outras psicoses.

séculos. A afirmação dessa alteração veio sobretudo de movimentos mundiais em prol dessa mudança de pensamento.<sup>17</sup>

Apesar de nos documentos oficiais da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e nos documentos da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional do DF o termo “Mental” ainda ser usado e estar presente complementando o termo “intelectual” como segue: “deficiência intelectual/mental” (Brasil, p.23), neste trabalho é adotada a terminologia “deficiência intelectual” (DI), conforme é seguida na APAE/DF e mundialmente aceita hoje em dia.

Dentre os fatores de risco que podem levar ao diagnóstico de DI podemos destacar as síndromes genéticas ou anormalidades cromossômicas, asfixia intraparto, exposição pré-natal a agentes tóxicos (álcool ou outras drogas), acidentes que provocam lesões e, em décadas mais recentes, ainda constam as infecções virais perinatais, como HIV e a mais recente, Zika. Há, ainda, casos em que não se consegue identificar a causa, que muitas vezes vem de condições sociais de extrema pobreza gerando algumas privações essenciais de saúde e falta de oportunidades para que a criança possa se desenvolver e isso geraria uma defasagem de aprendizado que geralmente é encaixado na categoria da deficiência intelectual. Seria o que se vem se definindo como deficiência socialmente construída. Lília Maria Moreira<sup>18</sup> no texto *Deficiência intelectual: conceitos e causas* traz logo de início uma citação de Glat (1995), observando que:

a deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais. (MOREIRA, 2011. P.35)

A condição social construída por séculos pelas sociedades, sustentada na premissa de que o sujeito deve ser sempre vitorioso, produtivo, bem-sucedido deixou ao abandono ou ao isolamento assistencialista os que não poderiam acompanhar com desenvoltura essas exigências. O homem sempre teve que se adequar às normatizações sociais e culturais para garantir seu lugar em cada período social, a partir das suas capacidades físicas e/ou intelectuais. Isso se estendeu desde os povos mais primitivos, até a era pós-moderna e, embora posteriormente tenhamos avançado para a integração e estejamos vivendo hoje na era da

<sup>17</sup> Temos como exemplo em 2004, a partir da Organização Mundial de Saúde e da Organização Pan-Americana da Saúde a aprovação da “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”.

<sup>18</sup> Lília Maria de Azevedo Moreira é professora titular de Genética do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Genética Humana, Citogenética Mutagênese, Bioética e Educação Inclusiva.

inclusão, ainda encontramos vestígios dessa carga histórica principalmente no contexto competitivo de mercado de trabalho, o que inclui todos os grupos minoritários que não tiveram oportunidade de se escolarizarem com qualidade.

Os alunos participantes desta pesquisa fazem parte de um grupo de sujeitos sociais que historicamente estiveram excluídos do contexto de “vence quem tem mais informação”, pela própria condição da Deficiência Intelectual. A divisão de saberes e a linearidade da educação parece ter sido moldada para suprir a necessidade competitiva do mercado, que se tornou um lugar para os mais hábeis e para as “melhores cabeças”.<sup>19</sup> Nesse mundo, as pessoas com déficit cognitivo não encontram espaço de atuação, ou encontram espaço muito reduzido, pois a competição por um lugar de *status* favorável no mundo parece ter mais valor que a convivência e colaboração. Michael Apple e Carlos Alberto Torres<sup>20</sup>, cada qual com seus apontamentos como autores da pedagogia crítica, censuram a educação que se nutre das influências do neoliberalismo, que instiga a competição e o mecanicismo. E isso se apresenta tanto dentro como fora da sala de aula. Nesse sentido, os alunos são consumidores das mesmas informações adquiridas de forma impositiva, representacionista e mecanicista, antes preparando para o mercado fabril e agora para o mercado cada vez mais competitivo com exigências diferenciadas.

Apesar de estarmos vivenciando essa era da inclusão, a exigência de um rendimento intelectual “ideal” e padronizado no formato de “provas” para seleção ainda continua sendo o modelo mais adotado nas nossas escolas regulares, nos ingressos em universidades e no trabalho em que são exigidos concursos de admissão. É uma medida de meritocracia que acaba gerando uma seleção em que aqueles que foram excluídos continuam naturalmente excluídos pela competição desigual.

Em entrevista ao Jornal da Unicamp, o professor e historiador Sidney Chalhoub (2017) fala de uma “meritocracia darwinista”, que tem relação com a lei da sobrevivência do mais forte. Essa mesma lei seletiva veio excluindo as pessoas com deficiência desde os períodos mais primitivos e promove constantemente a exclusão de setores da sociedade aos quais foi imposta uma carga de inferioridade.

O fundamental é questionar a ideia da meritocracia como um valor abstrato universal, que justifique a existência de alguma medida comum da aptidão e de inteligência da humanidade. Fica parecendo que a meritocracia partiu de uma definição abstrata,

<sup>19</sup> Frase adotada em propagandas do colégio Objetivo. “Objetivo as melhores cabeças estão aqui”

<sup>20</sup> Michael Apple ao lado de Carlos Alberto Torres, foram citados e discutidos em sala pela professora Flávia Narita convidada pelos professores regentes a dar uma palestra na aula com o título: a experiência artística e a prática do ensino de artes na escola.

excluída das circunstâncias sociais e materiais de vida das pessoas. (CHALHOUB, 2017)

É visível que, com essa construção, tivemos um significativo processo de exclusão. Em verdade, a partir da era moderna, nosso mundo foi sendo construído para separar, isolar e desconectar as coisas e as pessoas, e, nesse contexto, tivemos esse lamentável processo de exclusão.

Chamou-me a atenção a reportagem divulgada em 23 de abril de 2018 com o título: *Irmãos, alunos da APAE, entram na universidade* (2018)<sup>21</sup>. Os dois irmãos são diagnosticados com deficiência intelectual de etiologia genética e o mais velho também é autista. São alunos da APAE da Serra-ES há 12 anos e passaram na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Samuel Martins, de 22 anos, vai cursar Ciências Sociais, e Bruno Martins, de 25 anos, vai cursar Serviço Social.

Considerarei importante essa referência para o contexto aqui abordado, pois não somente reflete mudanças que vêm ocorrendo no campo social, como também aponta para uma nova abordagem das instituições especializadas, como a APAE/DF, vistas não mais como segregadoras, mas principalmente como mais um espaço que pode colaborar com o processo de inclusão. Isso é também o que viemos articulando com o trabalho proposto nesta pesquisa e que vejo reforçado no comentário de um dos irmãos mencionados acima (Bruno Martins) em uma reportagem do GazeetaOnLine (2018)<sup>22</sup>. Ao referir-se à APAE, ele diz: “Ela abriu várias portas *pra* gente. Ajudou com que eu me abrisse. E ajudou a me aceitar como eu sou. Falo com orgulho que sou aluno APAE”. [...] “Eu conheço as limitações que tenho. Mas eu vou tentar superá-las e superar esse novo desafio que tenho na minha vida”. O outro irmão, Samuel Martins, traz uma lembrança sobre seu percurso na educação dizendo que “Na escola regular nós sofríamos muito *bullying*. Mas, na APAE, temos amigos, fazíamos teatro”.

É interessante a referência que Samuel faz sobre o fazer teatro, pois isso demonstra uma significativa importância dessa experiência em sua formação. Segundo relato de Samuel no Facebook da APAE, exibido no jornal *Tempo Novo* (2018)<sup>23</sup>, o rapaz começou a aprender a ler com 18 anos de idade, na sétima série, e decidiu fazer curso superior. “Quando fiz o Enem pela

<sup>21</sup> Fonte publicada em 23 de abril de 2018 por: Só Notícia Boa - <http://www.sonoticiaboa.com.br/2018/04/23/irmaos-alunos-da-apae-entram-na-universidade/> Acesso em 24/04/2018

<sup>22</sup> Fonte publicada em 21/04/2018 26 de abril de 2018 por GazeetaOnLine. <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/04/da-apae-para-a-ufes-a-historia-de-superacao-de-dois-irmaos-1014128110.html>. Acesso em 24/04/2018

<sup>23</sup> Fonte publicada em 26/ de abril 2018 no Jornal Tempo Novo – Serra/ES <https://www.portaltempounovo.com.br/alunos-da-apae-superam-limites-e-vaio-fazercurso-superior-na-ufes/> Acesso em 26/04/2018

primeira vez, como teste, percebi que era realmente muito rigoroso, uma forma meio cruel de medir o conhecimento. Mas não desanimei. Na terceira vez, eu consegui! ”

Nesse universo competitivo onde se tem que “provar” de forma mensurável o valor de uma habilidade adquirida, a pessoa com deficiência intelectual encontra mais obstáculos para avançar. O sujeito sempre deve dar provas, por meio de “provas e testes”, de que ele tem a medida intelectual considerada ideal para cada lugar que pretende ocupar ou experimentar viver. Contexto rebatido acima no comentário do aprendiz Samuel como uma “forma meio cruel de medir o conhecimento”. E, assim, nossa sociedade veio se organizando, definindo padrões de classes formadas por crianças, jovens e adultos de inteligência superior ou inferior, capazes ou incapazes, classes de elite ou proletário.

Morin (2009) nos traz uma perspectiva que propõe a inter-relação e não a seleção e separação, e isso pressupõe diálogo e conexão com o “todo”. Nesse contexto, encontramos uma convergência entre o que Morin denomina “pensamento tecnocrático” (falsa racionalidade) e o que Paulo Freire (1999) diz da “burocratização da mente” com seu conceito de educação bancária. Ambos criticam esses caminhos verticais que desembocam na silenciamento e não no diálogo e na interação. Sem diálogo somos dominados e excluídos da lógica seletiva do mundo da competição. Maturana reforça a reação excludente da competitividade quando afirma que, como acontecimento, ela incide na negação do outro. Esclarece que a cultura patriarcal estabelecida na cultura ocidental se caracteriza pela conservação de um modo de convivência que valoriza a competição e não valoriza a cooperação<sup>24</sup>. Para ele a “competição é contrária à seriedade na ação, pois o que compete não vive no que faz, antes se aliena na negação do outro” (MATURANA, 1985a. P. 83).

Criticando os modelos excludentes mencionados acima, encontramos com essa defesa de uma pedagogia crítica apontada por Paulo Freire (1999) com seu processo de reflexão crítica, buscando a liberdade dos povos oprimidos e, posso acrescentar ainda, dos excluídos. Ele propõe práticas educacionais mais humanizadoras, dialógicas e cooperativas. Ideologicamente é o que buscamos com nossas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula na APAE/DF. A diversidade implica o fim dessa estrutura que impõe um padrão uniforme e linear para as coisas e, nesse contexto, a inclusão pressupõe a conexão com tudo que está ao nosso redor. O pensamento excludente que os pensadores aqui mencionados criticam favoreceu a exclusão efetivando a divisão que classifica a seleção do bom ou ruim, o capaz ou incapaz, a mente sã ou a louca, o inteligente ou débil, o deficiente ou o normal. Exclui-se um em detrimento do

---

<sup>24</sup> Para Maturana, a cooperação não se dá nas relações de dominação e submissão e a obediência não é um ato de cooperação e sim um ato de aceitar ordens do sistema social ou de autoridades.

outro, mas creio que apesar de ainda existir esse sistema de pensamento na educação e no pensamento humano, estamos vivenciando uma fase de transição. Hoje em dia, vivemos um período favorável à conectividade, mas precisamos aprender a lidar com isso, tanto no contexto virtual, como na presença social. A conectividade em um sistema de diálogo e cooperação nos faz abdicar da exclusão do “ou” para incluir o “e”. Assim, não seria mais o “isso ou aquilo” e sim “isso e aquilo”. O “eu e o outro” com todas as nossas enriquecedoras diferenças.

É na educação que podemos ir constituindo fundamentalmente essa troca dialógica, o que implica para esses três autores dialogar na cooperação “com” o mundo e com o “outro”. “Com” e não apenas “para” o “outro”. Diálogo na cooperação pressupõe a não dominação e, por conseguinte, a não exclusão, a não negação do “outro” e sim, o reconhecimento da alteridade. Maturana (1985) diferencia a obediência da cooperação. A primeira se aproxima do ato de estar a serviço de alguém, o que remete à servidão, enquanto que a segunda se aproxima do diálogo, que é um ato de compartilhar. Uma educação que mantém a herança de provar eficiência de inteligência não caminha para compartilhar, caminha para competir.

Os testes de QI em certo sentido foram provenientes de modelos de sistema escolar que acabam quantificando as habilidades empregadas nesse sistema, dando grande valor às capacidades de raciocínio lógico-matemático, extensão de vocabulário, rapidez de compreensão e memorização de informações e, por consequência, menor valor ao campo de conhecimento sensível. É atribuído um valor extremo ao conhecimento dado e representado. É de dentro da experiência desse sistema educacional que venho refletindo sobre novas possibilidades e caminhos educacionais. Nosso sistema de avaliação predominante tem a característica de medir o conhecimento por testes e provas. É sempre necessário provar para sair de cada etapa e provar para entrar em uma nova etapa do processo educacional. Inicialmente a classificação teve muito mais a função de separar, porém, hoje, parece caminhar para cumprir a função de cooperar, pois ao se procurar apoios e adequações no meio físico e social para colaborar com a pessoa em seu contexto, vai-se diminuindo a ideia instituída socialmente de mudar a pessoa para que ela se adeque ao meio. Porém, ainda caminhamos em passos lentos, pois qualquer sujeito, deficiente ou não, ainda se vê na necessidade de se ajustar a esse nosso meio capitalista e competitivo para sobreviver.

Ao pensar no desenvolvimento da criança, tanto com, quanto sem disfunções orgânicas que levam a dificuldades de aprendizado, penso que, ao contrário do que preconizava Platão, o campo do “sensível” não seria uma “sombra” do inteligível, mas, sim, a luz. O pensamento só é elaborado a partir da experiência do corpo, que é humanamente capaz de pensar, nas suas

relações com o mundo de forma concreta, com a imagem que constitui a matéria e não apenas com a ideia dela e, assim, impulsionar o pensamento.

Nos partícipes desta pesquisa, percebi diversos desejos em realizar diversos fazeres, principalmente no campo do aprendizado sensível. Penso que os desejos aparecem nos encontros que temos no decorrer da vida na medida em que vamos construindo afetos e conhecendo caminhos possíveis. Vejo tal manifestação do desejo não como aquilo que falta, mas como aquilo que motiva potências de vida, que nos apetece como o aroma tentador de uma boa comida. Spinoza (2015) chamou esse apetite de desejo e é esse desejo, essa necessidade de expansão e de realização, que nos caracteriza. Se não estamos em relação com o mundo, não somos afetados a ponto de despertarmos esses desejos. Ver o movimento de vontades apetitosas sendo acordadas em nossos aprendizes é um grande incentivo para nós educadoras.

Esses aprendizes são de uma geração que só depois de adultos passaram a se beneficiar das novas compreensões e concepções do fenômeno do déficit cognitivo. Demorou um bom tempo para a Medicina, a Psicologia, a Neurociência e os estudos sócio culturais se conectarem a ponto de abrirem novos caminhos para reconhecerem novas formas de construir relações com o fenômeno da deficiência, que não se limita à esfera da Medicina e dos parâmetros de medida de QI, os quais não consideram o meio social. Mas, boa parte desses alunos foram criados dentro do paradigma que separava. Não faz muito tempo que eu mal sabia o que era conviver em um ambiente escolar com uma pessoa com deficiência, principalmente deficiência intelectual. Tal convivência não era comum para mim e creio que para muita gente também.

Apesar do contexto de pouca abertura que vim presenciando constantemente, hoje podemos ver mais pessoas com DI circulando tanto nas escolas, em cursos e no mercado de trabalho, quanto nas paisagens urbanas, mesmo que tenham que continuar com apoios para lutar pela garantia de seus direitos de plena cidadania.

Percebo como evidente que essas pessoas enfrentaram muitas adversidades e, no decorrer do tempo, vimos que se inscreveram diferentes formas de ver o indivíduo com deficiência na sociedade que foi desde o extermínio, abandono, superproteção, segregação, integração até o recente processo de inclusão que ainda está apenas começando e encontrando as possibilidades de se fazer acontecer. Vejo que ainda existem visões que focam nos limites dessas pessoas, na relação de uma missão em lidar com algo difícil e isso fica evidente ao ouvir comentários bem intencionados como: “Você trabalha com essas crianças?” (Usando a palavra “crianças” para se referirem aos aprendizes que são adultos, mesmo que as pessoas estejam na frente deles). “Deve ser uma grande missão! Um trabalho lindo, mas não deve ser fácil! Tem que ter um coração entregue para fazer esse trabalho com essas ‘crianças’!” “Tem que gostar

muito!”. Já ouvi muitos comentários nesse sentido. Para mim, trabalhar com esses alunos é uma via de mão dupla. Eu aprendo tanto quanto colaboro com o aprendizado de cada um.

É impossível não ser atravessada positivamente pelos aprendizes com quem trabalho e desejar que eles estejam efetivamente atuando na sociedade como qualquer outra pessoa, nesse idealizado processo de inclusão. Nesse sentido, penso que inclusão pressupõe pleno reconhecimento da alteridade, relação, diálogo, reversibilidade de afecções e é isso que busco fazer na minha prática educativa com meus aprendizes. A paisagem e as relações só se transformam se estivermos atuando nelas e elas em nós.

Não podemos dizer que a visão da totalidade foi inexistente nos últimos séculos, mas a hegemonia do pensamento dicotômico de um grupo sobrepôs-se à de outros que pensavam de forma diferente. O homem foi enlaçado pelos pensamentos capitalista e representacionista e o mundo vem funcionando, até hoje, em torno deles. O que vem salvando mudanças significativas às quais podemos nos apoiar são as resistências vindas de pensamentos que consideram a totalidade acima de uma parte dominante de pensamento.

Nas últimas décadas, com as implicações abordadas por várias declarações como a Universal dos Direitos Humanos, a de Salamanca e a de Genebra, por conferências como a conferência Geral da Unesco, de 2001, e, por fim, pelas perspectivas da “educação para todos”, a deficiência passou a ser vista como uma “diferença” que deve ser reconhecida e respeitada.

Sabemos que a dicotomia “normal/anormal” certamente ainda está longe de ser amenizada, e isso envolve todas as minorias que se fazem diferentes dos padrões hegemônicos herdados de nossa construção colonialista eurocêntrica, mas os pressupostos filosóficos atuais abrem caminho para a valorização da diferença e para a diversidade humana e cultural. É essa valorização que procuro acentuar nos desdobramentos possíveis do percurso deste trabalho.

Como postula Michel Maffesoli (2006), estamos vivendo nesse contexto denominado “pós-modernidade”, o que ele chama de “tempo das tribos”. Exemplo disso são as formas de organização social que transcendem a massificação marcada pelo individualismo. Organizações que permitem identificações pautadas em correlações de afetos e compõem cada individualidade dentro de uma coletividade que compartilha pensamentos e hábitos em comum. Tribos que buscam novas formas de se constituírem no mundo, ou seja, buscam novas formas de existência compatíveis com suas necessidades individuais no coletivo. Seria o que Maffesoli denomina “tribos urbanas”, muito comuns entre os jovens que buscam a diferenciação que os identifiquem com particularidades diferentes da homogeneidade da massa social.

Nesse contexto, posso dizer que as pessoas com deficiência intelectual compõem uma tribo que tem uma forma bastante particular de ver e sentir o mundo e, com isso, de atuar nele.

O mesmo pode ser percebido por todos os grupos que sempre foram excluídos e por aqueles que passam a ser estranhos por modificarem seus corpos se colocando diferentes dos padrões comuns à normatização dada pela sociedade. Tudo isso coloca na paisagem urbana uma diversidade de corpos, em que a pessoa com deficiência passa a se desenhar não mais como uma diferença isolada, todavia como mais uma singularidade entre tantas outras. Contudo, não podemos dizer que os preconceitos e a falta de compreensão tenham acabado. Foram apenas amenizados, pois ainda vemos preconceitos e exclusões, vindos das classes conservadoras e desinformadas, decorrentes dessas singularidades em todos os setores, tanto no que diz respeito às pessoas com deficiência, quanto às questões de raça, gênero, opção sexual, tatuados, travestis e demais casos.

Uma tribo de individualidades que se compõe em conjunto tem mais força que individualidades isoladas, por isso vemos crescer conquistas de valorização das diferenças. Cada tribo vai propondo novas formas de relação ética e estética no conjunto social e as pessoas com deficiência podem ser inseridas no contexto dessas novas formações. O grupo de aprendizes com quem estamos trabalhando pode também ser identificado aí. Novos desenhos na paisagem das cidades, na cultura social e na cena artística.

Vai-se despontando a identidade de grupos artísticos de deficientes que se colocaram em ação ressignificando o peso conceitual de ineficiência que essa palavra veio carregando (Figuras 2 e 3). Há uma subversão à “norma” enquanto um valor estético universalizado constituído pelo contexto cultural e viável à convivência social.

Figura 2: 1- Tathiana Piancastelli atriz com Síndrome de Down escreveu e protagonizou a peça "Meninos dos Meus Olhos" (Foto: Luvich Fotografia) 2: Filme “Colegas”, de Marcelo Galvão, apresenta protagonistas com síndrome de Down.



Fonte 1: <http://www.satisfeitayolanda.com.br/blog/tag/pulsar-cia-de-danca-rj/>

Fonte 2: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/05/menina-dos-meus-olhos-peca-de-atriz-com-down-vence-premio-internacional.html>

Figura 3: 1- Disabled models New York Fashion Week e Imagem 2- Espetáculo Klepsydra - (An)Dança. Projeto PÉS Brasília UnB. Foto: Alexandra Martins



Fonte 1- <https://newsonia.com/report/disabled-models-take-to-catwalk-in-new-york/>  
 Fonte 2- MATSUTACKE, Rafael Augusto Tursi, 2014 p.62.

As imagens acima estão longe do exibicionismo do corpo considerado estranho ou aberração como foi o caso dos *freak shows*<sup>25</sup> nos séculos passados. Nelas, a perspectiva desses corpos em cena são a da plena humanidade e cidadania, do direito de estar se reinventando esteticamente, de estar dialogando com o mundo artisticamente de forma significativa, bela e afetiva. É onde aquilo que antes poderia parecer estranho é ressignificado a partir do encantamento de encontros estéticos e isso é o que pode ser percebido nas imagens expostas acima (Figuras 2 e 3).

Hélia Borges (2013)<sup>26</sup> recupera a ideia desse encantamento que foi perdido nos séculos da era moderna ao falar do trabalho de Angel Vianna, que também realizou valorosas experiências, em Dança, com pessoas com deficiência, sendo seu primeiro trabalho com uma menina com Síndrome de Down. Ela lembra dos apontamentos dos textos poéticos de Antonin Artaud, que:

“profana o humano instaurado por uma lógica que retira a animalidade do homem, produzindo-o esvaziado de suas forças constituídas. A arte, na dança contemporânea, na performance, em expressões esvaziadas de significados imediatos, se ocupa de devolver ao homem sua animalidade, de modo que sugere nos reaproximarmos do encantamento com um mundo onde heterogêneos o habitam.” (BORGES, 2013, p.12)

<sup>25</sup> Eram os “circos dos horrores” onde os donos destas companhias circenses possivelmente exploravam as pessoas aproveitando de seus corpos considerados aberrações, para exibi-los como atrativo aos curiosos. Nesses espaços circenses podia-se ver todo tipo de diferença considerada anormal e isso refletia tanto nos corpos com deficiência quanto nos corpos sem deficiência que estavam fora dos padrões de normalidade estética estabelecida, e ainda os que possuíam diferenças étnicas que não eram reconhecidas.

<sup>26</sup> Hélia Borges, psicanalista, é Doutora em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ, professora da Faculdade Angel Vianna, onde leciona no curso de Pós-Graduação em Terapia através do Movimento, Corpo e Subjetivação.

Começa-se a perceber uma mudança na organização social contemporânea, e mesmo que ainda de forma restrita, vem-se timidamente reconhecendo o lugar das pessoas que possuem lesões físicas e/ou intelectuais, incluindo-as mais efetivamente nas atividades sociais, culturais e políticas. Começamos a ver na cena uma nova apropriação e significação da corporeidade que ficou excluída e negada pela condição de ser deficiente e diferente da norma.

“O anonimato era a solução para a hostilidade do mundo”. Essa afirmação, feita pela personagem “Professor Xavier”, do filme X-Men<sup>27</sup> (2006), a qual guardei comigo desde que assisti ao filme, reflete a realidade daqueles que se apresentam como “diferentes” dos padrões da idealizada normalidade, e isso se estende a todos os grupos minoritários. Grupos estes que, para conseguirem se colocar de acordo com as regras da normalização, precisam ser discretos e não trazer sinais de sua identidade. Infelizmente as normatizações sociais criaram um padrão de modelo ideal em que aquele que não se encaixa nesse modelo idealizado da perfeição é negado em suas singularidades. Diante disso, encarar a sociedade e fazê-la perceber que ela obriga o diferente a se disfarçar de um “igual” arquitetado é papel da educação. Uma parte da sociedade ainda precisa perceber que a “diferença” é a única condição da igualdade humana e nisso a Arte-Educação tem função fundamental como caminho para o reconhecimento da alteridade, pois como destaca Barbosa:

A arte capacita um homem ou uma mulher a não serem estranhos em seu meio ambiente, nem estrangeiros em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2005, p.292)

Seguiu-se uma longa viagem de restrições sociais frente à deficiência, viagem essa que veio mudando as paisagens e os personagens e vem aportando na contemporaneidade com alguns vestígios do passado, mas também com muitas bagagens novas que têm mudado formas de pensar, agir e atuar de todo um contexto social. A diversidade humana vem sendo tão destacada e reivindicada que o conceito de deficiência começa a tirar o foco impositivo da lesão para se ter um foco nas relações possíveis no mundo social. Dessa forma, passa a ser plausível uma pessoa ter lesões sem ser socialmente deficiente. Esse é um dos desdobramentos da proposta pedagógica deste trabalho. Ao levar os aprendizes para se apresentarem nas escolas, buscamos uma aproximação entre eles e as crianças que possa esfumar as fronteiras entre a normalidade e a deficiência.

---

<sup>27</sup> X-Men: O Confronto Final (2006) dirigido por Brett Ratner.  
<https://cinemacomrapadura.com.br/criticas/83340/x-men-o-confronto-final-2006-83340/>

Encontrei aproximações dessa forma de ver o trabalho aqui proposto com o modelo social da deficiência que traz a percepção de que a deficiência não se concentra apenas no corpo biológico, mas nos aspectos sociais desse corpo na relação com o mundo vivido. A deficiência seria a consequência das relações, a experiência de limite gerada pelas barreiras que uma pessoa encontra quando se coloca em relação com o espaço que não pode ser acessado, ou relações interpessoais sem limites de respeito e reconhecimento da alteridade, das diferenças singulares que cada um apresenta. Então, as barreiras de todas as ordens é que são limitantes e não apenas a lesão em si.

Essa visão da produção social sobre o campo da deficiência veio tomando força a partir da década de 60 e foi impulsionada inicialmente por um movimento de intelectuais deficientes com lesões físicas que não se sentiam contemplados com políticas públicas de um conjunto social despreparado para conviver com as pessoas que necessitavam de adaptações dos espaços para atuarem no mundo com igualdade de oportunidades. Foi-se formatando um movimento teórico e político que se contrapôs ao modelo dominante, biomédico, que coloca a lesão como única definidora da deficiência e que, por consequência, estaria encerrada unicamente no indivíduo, desconsiderando barreiras sociais de todas as ordens.

Esse foi o movimento da primeira geração do modelo social da deficiência e foi elaborado a partir da visão das próprias pessoas com deficiência, que questionam a concepção vigente de deficiência, sustentada na lesão como um infortúnio que precisa ser remediado por intervenções médicas e tecnológicas para colocar o indivíduo apto a atuar na sociedade. Existe aí uma diferenciação entre lesão e deficiência, em que a deficiência deixa de ser vista como uma determinação da natureza da pessoa e passa a ser considerada como um fenômeno sociológico, enquanto a lesão é simplesmente expressão biológica. O recurso para amenizar os problemas envolvidos deveria estar também nas políticas públicas e não exclusivamente no tratamento e reabilitação.

Esse movimento foi um “grito” em busca de voz ativa, dando início a um ponto de vista sociológico com foco na busca por uma vida independente e, para isso, seguiram reivindicando adaptações sociais e eliminação de barreiras físicas que pudessem garantir o direito de uma mobilidade e participação livre e independente, viabilizando a capacidade produtiva das pessoas com deficiência. O grupo de estudiosos deficientes dessa primeira geração eram, em sua maioria, homens com deficiência física que reivindicavam sua plena participação em todas as decisões e ações pertinentes a eles, mas que acabaram deixando de lado questões relevantes, sendo alvos de críticas do movimento feminista, que emergiu concomitantemente. André Filipe Justino (2017), em sua dissertação *Abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas*

*categorias sob o olhar de um antropólogo*, traz referência de Mello para esclarecer sobre o contexto que se formou.

Cabe ressaltar que o contexto intelectual e político mundial era favorável ao movimento de intelectuais deficientes, uma vez que no mesmo período os movimentos negro e feminista também trabalhavam ferrenhamente para estabelecer suas críticas à estrutura social vigente que favorecia o homem branco membro da elite econômica e, como apontado pelos intelectuais da deficiência, sem lesões que comprometessem sua inclusão na sociedade (MELLO Apud JUSTINO, 2017. p.48).

Nessa efervescência, surgiu o lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS cunhado pelo movimento negro da África do Sul e foi adotado em muitos países por organizações de pessoas com deficiência. Como aponta Sasaki (2007) em seu artigo *Nada Sobre Nós, Sem Nós: da integração à inclusão*, esse é um lema que tem a cara da inclusão, mas que teve sua semente plantada na era da integração. “Comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política.” Posso dizer que esse lema também abarca a forma de abordagem desta pesquisa, pois a proposta foi desenvolver uma investigação “com” os aprendizes e não “sobre” eles. Portanto, aqui, nada teria sobre eles, sem eles.

A partir desse período, houve uma intervenção muito significativa nesse modelo cunhado pela primeira geração, que foi impulsionado por críticas feministas vindas tanto de mulheres com deficiência quanto de mulheres sem deficiência, mas com a experiência de cuidar de pessoas com deficiência. Com isso, abriu-se uma segunda geração de pensamentos expandindo uma concatenação entre os estudos da deficiência e o movimento feminista, ou seja, os estudos feministas sobre a deficiência (*feminist disability studies*). Trouxeram à tona estudo de gênero e deficiência evidenciando discussões sociológicas que refletiam um movimento político por direitos e de crítica à discriminação dirigida a esses corpos que abrangia também o campo referente a raça, classe social, opção sexual e religião.

Citada por Marco Antonio Gavério<sup>28</sup> e Everton Luiz de Oliveira<sup>29</sup> (2015) no artigo *A Crítica Deficiente - Alguns Posicionamentos Cripfeministas*, Alisson Kafer, ativista e autora do livro *Feminista, Queer, Crip*, vislumbra possibilidades de alianças entre esses três campos de estudos e diz que:

---

<sup>28</sup>. Sociólogo e Antropólogo pela UFSCar e mestrando do PPG-Sociologia\UFSCar

<sup>29</sup>. Mestre e Doutorando em Educação Especial pela UFSCar. Professor do Centro Universitário Unifafibe - Bebedouro/SP

é possível pensar a deficiência como uma montagem (assemblage) que – assim como as “categorias de raça, sexo e gênero - são consideradas como eventos, ações e encontros entre os corpos, em vez de simples entidades e atributos dos sujeitos” (PUAR. Apud KAFER. p. 9-10). Essa é a base para seu “modelo político\relacional da deficiência” que a vê como “espaço de perguntas em vez de definições firmes: [a deficiência] Pode abranger todos os tipos de lesões - cognitiva, psiquiátrica, sensorial e físicas? (9-10). (GAVÉRIO e OLIVEIRA. 2015, n.p. on-line)<sup>30</sup>

O pensamento exposto acima expande a visão sobre deficiência buscando uma ressignificação da corponormatividade impositiva que desqualifica as corporalidades singulares. Contesta, ainda, a exclusão da multiplicidade de experiências humanas, transpondo o conceito de deficiência para além de algo fixado no sujeito, abrindo para esfera política e relacional que pode ser contestada.

Esta forma de pensar expõe as convergências e divergências em relação à primeira geração dos estudos sobre deficiência, em que essas mulheres compartilham com a ideia de dar voz para quem está na experiência da deficiência, mas também buscaram sanar a lacuna que ficou em relação a determinadas categorias de deficiência que necessitariam de apoio e cuidado que vão além de adaptações do meio físico para promover acessibilidade e independência. O que não significava um retrocesso na questão levantada pela maioria masculina sobre a independência, pois todos somos corpos relacionais e em algum momento da vida o cuidado pode fazer-se necessário. Uma questão de uma consciência coletiva que vai além do individualismo do discurso da superação pessoal. Dar apoio não significa necessariamente fazer pelo outro tirando sua liberdade, significa ir junto para que o outro possa conseguir fazer conforme suas condições. E é isso que fazemos ao levar os aprendizes, que desenvolveram seus trabalhos nas aulas de teatro, para se apresentarem. Isso é o que faz a vertente de trabalho apoiado realizado na APAE/DF<sup>31</sup>.

Pode-se exemplificar, também, em especial, a deficiência intelectual com grave comprometimento cognitivo e a tetraplegia. Nesse caso, como é também o caso de alguns alunos participantes desta pesquisa, eliminar barreiras e adaptar espaços com uma rampa não seria suficiente para a atuação independente dessas pessoas, pois elas necessitariam da mediação de um cuidador ou orientador para poder viver sem riscos ou agir com segurança e dignidade.

<sup>30</sup>. Acessado em 23/04/2018 disponível em:

<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/comunicacaooralmarcoantonioagaverioevertonluisoliveira.pdf>

<sup>31</sup>. As equipes apoiadas por orientadores são contratadas da APAE/DF e recebem por meio de contratos de prestação de serviços com os órgãos do governo ou instituições onde atuam. Disponível em <https://apaedf.org.br/page/programa-de-conservacao-de-bens-culturais-df>.

As reivindicações da primeira geração supriam as necessidades de um grupo, mas não contemplavam a de outros grupos que estavam sobre os cuidados quase que exclusivamente da figura feminina. Assim, o foco deixa de ser apenas a autonomia individual e passa para uma questão relacional não somente com barreiras físicas, mas também interpessoal. As pessoas que não têm condições de terem essa autonomia e independência podem ter vidas dignas com as possibilidades de apoios específicos. Assim, esse modelo baseia-se também na co-dependência como um fator que não pode ser deixado de lado.

Alguns pesquisadores no campo da deficiência, como a antropóloga Débora Diniz (2003), acreditam que o modelo social da deficiência que vem ganhando relevância acadêmica nos últimos anos tenha contribuído para mudanças de perspectivas, nas concepções dos modelos biomédicos<sup>32</sup>. Ela traz o exemplo das proposições da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde — CIF<sup>33</sup>, em sua última revisão publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2001, que embora não se restrinja à deficiência intelectual, oferece padrões para a compreensão dessa categoria. O que propõe a CIF é uma abordagem biopsicossocial propondo uma conexão entre o modelo biomédico e o modelo social.

Com isso, no campo específico da deficiência intelectual, passamos a ter também impulsos de mudanças a caminho de um conceito multidirecional e multidimensional que considera várias possibilidades de avaliação para diagnosticar a deficiência. Uma mudança conceitual que sai do território racionalista e representacionista que despreza o corpo para o território de valorização do corpo em sua totalidade vivente com suas percepções e emoções, considerando os saberes sensíveis do corpo com suas relações sociais e não apenas os inteligíveis e do intelecto.

Ponderando esses posicionamentos, considero que os alunos com deficiência intelectual têm condições de produzir trabalhos estéticos de forma inteligente e significativa, isso se considerarmos os referenciais de conhecimento histórico e cultural que cada um possui e

---

<sup>32</sup>. A base biomédica é proveniente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), e da Classificação Internacional das Doenças (CID-10) que apresenta complementos e numerações de acordo com a especificidade da deficiência. Estes dois manuais ainda se apoiam em uma compreensão unidirecional, sendo adotado em conjunto com as novas concepções. Tanto estes dois quanto o atual AAIDD 2010, que traz reformulações do sistema AAMR 2002 ainda estão estruturados com base nos testes de QI e são os modelos frequentemente utilizados no Brasil.

<sup>33</sup>. CIF é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, e que também é utilizada por vários sectores. Permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições. Organiza a informação em duas partes; (1) Funcionalidade e Incapacidade, (2) Fatores Contextuais. Cada parte tem dois componentes: Componentes da Funcionalidade e da Incapacidade. Foi aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas, sendo mencionada e estando incorporada nas Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, mas aplica-se a todas as pessoas. [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)

darmos o devido espaço para que essa produção se consolide em um novo espaço social aberto à diversidade. Este estudo, a partir dos objetivos aqui propostos, pretende possibilitar a perspectiva de construção de uma nova forma de existência para essas pessoas, uma nova forma de reexistir no mundo desconsiderando a lógica competitiva do mercado e ressignificando novos espaços de atuação para esses sujeitos reconhecendo suas singularidades.

A abordagem de que a pessoa com deficiência intelectual é inferior e menos inteligente às demais requer novas considerações, e essa tomada de consciência para o reconhecimento das diferenças pode ser abordada no contexto da Arte-Educação. “[...] Em suma, a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento”. (BATISTA, 2006, p. 11e12). Esta pesquisa está aqui propondo abertura para esse campo a partir da área dos estudos das artes cênicas.

### 3. APRENDIZAGEM TECIDA NO CORPO

*A arte é cultura. Sempre foi! No meu lado, nas obras, eu sinto  
leve como um passarinho. A gente vive aprendendo assim. A  
arte como espelho mágico.  
("Aprendiz poeta" da APAE/DF, 2016)*

Seguindo nosso roteiro de viagem, faremos uma conexão embarcando neste espaço onde compartilho qual concepção de aprendizagem considerarei neste contexto e qual concepção de corpo se vislumbrou neste processo. Trago o ponto de vista da aprendizagem inventiva abordada por Virgínea Kastrup (2001), que tem sua concepção de invenção articulada a partir dos pensamentos dos filósofos Deleuze e Guattari (1992), os quais trazem a invenção não como uma capacidade de solução de problemas, mas, especialmente, de invenção de problemas; e da noção científica de cognição autopoietica dos neurobiólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (2011). Trago, também, a abordagem de “enação” (*en acción*) de Francisco Varela (1995), que concebe as práticas cognitivas com uma dimensão inventiva. Assim, “a aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através de *breakdowns*<sup>34</sup> constituintes de rupturas no fluxo cognitivo habitual.” (Kastrup, 2004).

Para refletir sobre a autotransformação, autoprodução/criação de si, de um novo modo de existir, de um novo meio de subjetividade na prática pedagógica proposta nesta investigação, procuro referir à ideia de autopoiese<sup>35</sup> trazida por Kastrup (2010) a partir de duas dimensões, ou seja, a científica, de Maturana e Varela; e a filosófica, de Deleuze e Guattari. Segundo esclarece a autora, a científica diz respeito a sua encarnação nos seres vivos, em indivíduos concretos cuja existência tem na morte biológica seu limite (autoprodução que promove mudanças estruturais no corpo físico); e a filosófica, ao fato de que há vida no vivo, definindo vida como potência, intensidade, impulso de autocriação (autoprodução que promove mudanças no pensamento e subjetividade do ser vivo). Ambas são bastante significativas para o momento pesquisado.

Já a compreensão de corpo está pautada na concepção de “corpo próprio” de Merleau-Ponty (1999) que é entendido como “corpo vivido”. Um corpo que é integral e indiviso entre

---

<sup>34</sup>. Conceito elaborado por Maturana e Varela e diz respeito a uma espécie de colapso, abalo, perturbação, quebra ou rachadura na continuidade cognitiva, resultando em novas correlações que se inscreve na imprevisibilidade. Seria um momento da invenção de problemas.

<sup>35</sup>. Autopoiesis vem do grego auto "próprio" e poiesis "criação". Elaborado para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos) em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. Um sistema vivo, como sistema autônomo que está constantemente se autoproduzindo, autorregulando, e sempre mantendo interações com o meio.

corpo/mente, que está imbricado no seu “ser corpo e ser no espaço”, que vai experienciar a si mesmo e ao mundo.

Nesse sentido, trago relações entre Merleau-Ponty e Francisco Varela, que tem fortes influências do pensamento merleau-pontyano. Varela, junto a seus colaboradores Thompson e Rosch (1997), trazem a ideia de “*cognición como acción corporizada*” (mente corporificada), que é o corpo totalizante presente no presente de toda ação do corpo no mundo. Nessa perspectiva, a mente modifica o corpo e o corpo modifica a mente. É em direção a essa percepção de uma autotransformação em que o corpo possa construir pensamento que segue curso esta investigação. É por via da experiência e percepção que Ponty e Varela formulam a concepção de um corpo totalizante (corpo/mente/ambiente), abrindo perspectivas que fogem do pensamento dualista corpo/mente, sujeito/mundo. Esses autores trazem sustentação teórica que vem de encontro com minha forma de perceber o corpo no mundo, pois percebo que o corpo é potência imanente de criação espetacular e estética e de novas formas de existência no e com o mundo.

No geral, esses pesquisadores pensam o “si-mesmo” para além do interior do corpo, considerando suas relações e conexões com o exterior, sem a dicotomia entre corpo biológico e corpo cultural e histórico-social. Um corpo presente com toda sua complexidade no mundo vivido. Um corpo que aprende na ação de experiência, que, segundo o Filósofo Jorge Larossa Bondia, “é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.” (2004, p.152). Ele traz o discurso de Zarathustra *Dos que desprezam o corpo* para introduzir sua reflexão sobre a negação do corpo como a própria negação da linguagem.

“Quero dar meu conselho aos denegridores do corpo: Não devem mudar de método de ensino, mas unicamente despedir-se de seu próprio corpo [...] e assim fazer-se mudos. A criança se expressa assim: ‘Eu sou corpo e alma’. E por que não se expressar como as crianças? Quem está desperto e consciente exclama: todo eu sou corpo e nenhuma outra coisa. A alma só é uma palavra para uma partícula do corpo.” (LAROSSA, 2004, p.167) <sup>36</sup>

Maturana e Varela também apontam essa mesma visão de conexão entre corpo e linguagem quando dizem que “Toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, dá-se necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. ” (2001, p.32). Nietzsche nos alertou que desprezar o corpo é torná-lo mudo sem relações de comunicação, seja ela qual for. Por isso, para considerar

---

<sup>36</sup> Capítulos do livro *Linguagem e Educação depois de Babel* páginas 151 a 175 disponível em: <http://www.fig.if.usp.br/~crochik/pe1/larrosa-linguagemeeducacaodepoisdebabel.pdf> .

um corpo que aprende, que compartilha o mundo na linguagem, é de primordial importância considerar o corpo em sua totalidade na experiência do conhecimento.

Ao deparar-me com o ensino especial na perspectiva de proporcionar um aprendizado significativo para pessoas com deficiência intelectual, o estranhamento com o déficit cognitivo me deixou bastante intrigada e me fez começar a ter a percepção de que a mente é um estado de experiência em constante transformação e que realmente não é algo superior que comanda o corpo. Como afirma Varela, a mente não estaria necessariamente na cabeça, mas em todos os nossos sentidos, em nossa percepção sensório-motora. Pensando intuitivamente nesse caminho, pude perceber também que era especialmente pelo caminho da experiência do corpo na ação, no fazer e no sentir, que os aprendizes da APAE/DF poderiam ir estruturando seus processos cognitivos. Comecei a perceber que podemos aprender pelas sensações corporais sensitivas que temos das coisas e não meramente por uma explicação conceitual delas, pelas informações vindas de fora. Foi experimentando processos pedagógicos com meus aprendizes que passei a ter mais consciência do corpo como elaborador de pensamento.

Larossa (2004) coloca que para estar na experiência é necessário sair da mobilização e “parar”, mas seria um “parar” para estar no movimento da atenção e não em uma mobilização mecanizada pelo sistema ordinário de uma vida acelerada. Um corpo hiperexcitado de informações a ponto de ele não se perceber em sua própria experiência. Ele se refere a uma mobilização de atividade sem atenção e reflexão, em que o corpo é mecanizado e, por isso, negado e carregado de informação induzidas de fora para dentro, uma negação que, como observa Nietzsche, torna o corpo mudo e, poder-se-ia ainda acrescentar, cego e surdo.

Vale ainda esclarecer que o corpo mudo, cego e surdo é uma metáfora da negação de um corpo que se furta sentir. Uma pessoa com deficiência visual pode ver além de uma sem deficiência; uma que é surda e muda pode dizer mais apenas com suas expressões corporais e ouvir mais observando com atenção, corpos despertos e conscientes.

Levamos nossos aprendizes a essa “parada”, essa suspensão para viver a experiência estética da arte de forma expressiva para todos eles. E a experiência, para Larrosa, é:

a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Nesse novo universo, a mim apresentado, surgiram as primeiras questões sobre os caminhos possíveis a uma construção metodológica para que os aprendizes com deficiência intelectual pudessem vivenciar e compreender o fazer teatral em todas as suas estruturas de forma significativa e marcante. Uma marca que ficaria nas sensações processadas no corpo como um todo, em que corpo e mente não são pensados de forma dissociada, como se as informações tivessem que ser depositadas apenas na cabeça/mente, como fui conduzida a entender na educação seccionada que tive na escola. Em verdade, aprendemos na experiência vivida de uma forma e a escola que seguia essencialmente o pensamento dicotômico veio e construiu essa configuração representacionista da dicotomia, limitando nosso olhar, nosso sentir, dissociando vida vivida e conhecimento, transformando nossos processos cognitivos exclusivamente em pensamento representativo.

Esta forma dicotômica de estar no mundo gerou críticas e provocações. Para Merleau-Ponty, por exemplo, o corpo se faz e se compõe na medida que o mundo se faz e se compõe com ele. Eles estão engendrados. Um corpo-próprio, corpo vivo na experiência de compor-se com o mundo vivido. Vejo esse corpo-próprio não simplesmente como o corpo dado biologicamente, mas o que percebemos em nós mesmos enquanto corpo vivente, o que inventamos, criamos, performamos em nosso sistema corpóreo na relação que estabelecemos com o mundo vivido. Um corpo estético e poético!

Hoje compreendo melhor o porquê de eu considerar meu aprendizado da arte muito mais vindo das experiências culturais vividas na minha cidade que das aulas de arte na escola, pois das memórias do que aprendi e vivenciei ficaram sensações no corpo como um todo e não foram meras informações depositadas. É esse aprendizado que penso ser o mais adequado para os aprendizes, que necessitam do concreto para apreender de modo que os forme e os transforme.

Quando temos um pensamento preexistente e representado, deixamos de questionar o mundo e os acontecimentos e, nesse sentido, considero esse desvelamento do ensino especial um marco em minha experiência pedagógica, pois foi a partir dele que comecei a perceber o valor da experiência vivida para a elaboração de conhecimento. Dessa forma, vejo a educação, como postula Kastrup, como uma experiência de problematização e não simplesmente de solução de problemas. Nesse pensamento reside sua compreensão de aprendizagem inventiva, na possibilidade de redesenhar os problemas dados, vivenciá-los, encontrar caminhos, recolocá-los sobre novas perspectivas e não simplesmente procurar diretamente soluções. Esse caminho não se constitui num processo de adaptação ao mundo preexistente, mas de invenção de si e do mundo.

Iniciei meu trabalho no ensino especial focando em minhas preocupações em relação às dificuldades que os aprendizes apresentavam e no como desenvolver um trabalho em arte de forma expressiva com um grupo de aprendizes em que muitos não eram alfabetizados, não haviam avançado a primeira ou segunda fase do ensino fundamental e raros eram os casos de um aluno com ensino médio completo. Boa parte dos aprendizes ainda tinha pouca consciência de seu próprio corpo em relação a si (suas possibilidades) e ao espaço. E tudo isso possivelmente por não terem tido um contexto educacional que favorecesse um melhor desenvolvimento para suas necessidades e potencialidades. Mas, depois de ir vivenciando possibilidades metodológicas de forma experimental, às vezes intuitivamente e em determinados momentos seguindo métodos que havia experimentado em minha própria formação cultural e acadêmica, passei a ver e focar mais nas potências e não mais nas ausências, ou deficiências, e isso se deu ao passo que ia conhecendo os alunos pela convivência no cultivo pedagógico.

Percebi que a maior fonte potencializadora do aprendizado partia das relações afetivas e do desejo. De um corpo afetivo e desejoso, faminto de conhecimento e de experiências sensíveis. Nas relações afetivas construídas em sala de aula, via corpos vibrando desejos de estar na experiência de criação, de ver o resultado estético de tudo que poderiam produzir. Encantei-me vendo esses aprendizes com essa vontade de fazer, de mostrar, de compartilhar, de desejar “ser” e estar presente. Neste percurso, as dificuldades passaram a ser alavancas edificando habilidades e competências para uma efetiva aprendizagem em arte.

Essa percepção ficou mais forte e incorporada em meus pensamentos e nos conceitos apreendidos depois de conhecer Nietzsche e Spinoza, que me fizeram potencializar mais a consciência do campo das forças intensivas que permitem ver o corpo em sua potência de composição, o que até então havia sido revelado apenas pelas minhas percepções da prática diária em sala de aula. Desde então, passei a ver o corpo de forma mais consciente como uma potência iminente. O encontro com esses dois autores me afetou profundamente no momento em que eu estava debilitada em virtude de um grave acidente e sentia meu corpo esvaziado de minha potência de composição, o que me fez refletir sobre meus alunos, que apesar das dificuldades, barreiras físicas e sociais, mostravam-se desejosos de vida. Eu vinha por um tempo experimentando limitações físicas e perda de memória que me levaram a uma aproximação comparativa com meus aprendizes. Pude sentir efetivamente o que era estar com limitações para falar, comer, andar, ler e memorizar e isso me levou a ter maior compreensão sobre a dificuldade dos alunos em memorizar coisas simples e a perceber a importância de cultivar uma outra relação com o tempo, pois vivenciei um processo intenso por um período de dois anos nessa nova forma de ver e sentir o mundo e estar em relação com ele. Posso dizer que

ainda estou vivenciando, de forma menos invasiva, no decorrer desta pesquisa, com meu processo de recuperação<sup>37</sup>.

Percebi que as limitações para mim eram um incômodo constante, pois estava acostumada a viver de forma mais acelerada e com muita mobilidade física. Eu desejava voltar a ser o que eu era, mas para meus alunos tal sensação não era presente, pois não se sente falta do que nunca se teve. Eles têm uma forma singular de sentir o mundo, não sofrem com o fato de não se lembrarem das coisas já vivenciadas, pois, ao vivenciar novamente, o que está valendo para eles é o novo momento da experiência. Eles parecem não ter consciência do próprio esquecimento, e limitações, então o que importa é o presente vivido.

Desse modo, os processos de repetição em sala de aula se tornam sempre uma repetição do novo, sempre uma nova experiência. Vivenciei essas percepções de limitações de forma diferente deles, mas essa vivência me permitiu proximidades semelhantes, especialmente em relação à memória. Assim, permitiu-me compreender melhor o porquê de a maioria deles não se incomodar com suas limitações, porque para eles não parecem limitações e sim falta de espaço para se comporem no mundo com suas diferenças. Se eles convivem com um espaço e pessoas que se compõem com eles, a deficiência parece não existir. O que me proponho como arte-educadora no processo desta pesquisa é, a partir das experiências estéticas compartilhadas com eles, expandir caminhos para coletivamente ir abrindo esses espaços para que, ao modo particular de cada um, eles possam inventar suas formas potencializadas de se desenharem no mundo.

Isso é o que também venho fazendo com a experiência de reflexão proposta nesta dissertação. Diferente dos meus aprendizes, para mim era assustador ler um artigo e no dia seguinte vê-lo novamente como se fosse a primeira leitura. Quando nos deparávamos com essa situação em sala de aula, de alguns não se lembrarem de algo que foi trabalhado em intervalo de horas, eu e as professoras (Kaká e Wall) achávamos isso um fenômeno inconcebível, era muito difícil entender como poderia ser apagado da memória algo tão recente. Por isso, vi-me tão próxima deles na experiência de falta de memória. Mas, mesmo assim, algo de difícil compreensão. Enquanto para muitos deles um encontro de aula com o mesmo conteúdo se mostrava como novidade, para mim repetir o conteúdo de uma leitura se mostrava como um problema a ser enfrentado. O fato de essa situação não constituir um problema para eles, considero como algo admirável, pois os isenta da aflição pelo esquecimento, coisa que me

---

<sup>37</sup> Eu estive afastada da atuação em sala de aula na APAE/DF por quase dois anos em virtude desse acidente automobilístico e retornei para minha função no início do ano letivo em 2016. Paralelamente a isso dei início a esta pesquisa no Mestrado Profissional em Arte — PROF-ARTE.

acometia o tempo todo. Mas, após me encontrar com os estudos de Varela e Kastrup, pude entender que muitos dos aprendizes, mesmo que de forma intuitiva ou pré-consciente, guiam suas ações perceptivamente, inventando formas mais confortáveis de se relacionarem. Nisso pude aprender com eles que o lugar da limitação pode ser um lugar de onde se pode aprender a inventar essa nova forma de estar em relação consigo mesmo e a totalidade do mundo. Mas, o mundo precisa estar aberto para reconhecer esse lugar da diferença.

Fui percebendo pela experiência que a deficiência é uma forma singular de estar no mundo e que mesmo com limitações precisamos nos sentir confortáveis nesse lugar da diferença para podermos exercer nossa potência de invenção e existência. Percebo que vários de meus aprendizes se sentem confortáveis no “lugar” onde se encontram. Nesse contexto, a deficiência não seria um problema, e sim um lugar de invenção. Robert McRuer<sup>38</sup>, estudioso da Teoria Crip, afirma que:

As pessoas muitas vezes pensam em deficiência como um problema, algo a ser tolerado e talvez a ser respeitado, mas a ideia de que a deficiência é um “lugar” a partir do qual podemos aprender, imaginar um mundo diferente e trazer esse mundo para a realidade é algo que geralmente não passa pela cabeça das pessoas.<sup>39</sup>

Precisamos aprender a dialogar com esse “lugar”, esse mundo singular. Posso dizer que venho aprendendo um pouco sobre esse lugar em particular pela experiência de conviver afetivamente com meus aprendizes.

Para compor a estrutura textual que aqui apresento, adotei para mim, com fins de amenizar as sequelas com a perda de memória recente, métodos semelhantes ao que propunha para meus aprendizes. Ou seja, para não esquecer no dia seguinte o que eu havia lido, passei a usar a repetição de formas diferenciadas, lendo, escrevendo e ouvindo as mesmas coisas três ou quatro vezes até me parecer familiar. Usar múltiplos sentidos (visão, tato, audição) tornou-se para mim um fator primordial. A audição em áudio foi um recurso que passamos a usar com os aprendizes para que eles pudessem se familiarizar com a estrutura textual e foi um caminho que facilitou levá-los a decorar textos a partir da dublagem. Ouvir o texto falado por outra pessoa permitia a eles abertura para criar imagens, sentir o que era dito sem a preocupação com a forma, no sentido de ler corretamente as palavras quando não se conhece bem as palavras

---

<sup>38</sup> É professor de inglês na Universidade George Washington. Pesquisa sobre deficiência, sexualidade e estudos LGBT. Seu foco atual é o que ficou conhecido como a Teoria Crip, que discute a formação da identidade dos deficientes físicos e intelectuais.

<sup>39</sup>. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/robert-mcruer-professor-deficientes-nao-sao-vistos-como-pessoas-que-fazem-sexo-19497467> Entrevista ao jornal online O Globo por Clarissa Pains em 14/06/2016. Acessado 03/11/2017

escritas, ou quando não se tem muita fluência na leitura, projetar a voz quando ainda não se tem projeção adequada, ou dificuldade de dicção e expressão verbal.

Tudo isso me faz ver esta dissertação como um processo efetivamente compartilhado, onde cada um se faz aqui presente, inclusive a própria pesquisadora no seu processo de conhecer o conhecer, a experiência da ação pedagógica e a experiência da reflexão. Considero a perspectiva de Maturana e Varela, que afirmam a “circularidade entre ação e experiência”. Tal visão, para eles, aplica-se a todas as dimensões de nossa existência. Os autores, inclusive, citam como exemplo o ato da escrita de seu próprio livro *A Árvore do Conhecimento*, ou seja, o que eles descreveram enquanto pesquisadores e nós acessamos como leitores.

E o que estamos fazendo? Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação: um diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. Por esse motivo, a linguagem também é nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema. (2011, p.32)

Os autores falam de uma linguagem que está além do discurso do verbo, do dizível pela palavra falada ou escrita, do absolutismo de transmissão de informações, referem-se também a uma linguagem que pode abranger todos os domínios da experiência do corpo vivente. Uma linguagem como caminho para comunicação, diálogo e que pode ser codificada, sensitiva ou inventada. Pensando nesse sentido, parto do ponto de vista do aprendizado pela experiência do corpo em ação sensível com a alteridade e com o mundo estando na linguagem estética da arte, na linguagem que podemos dizer performativa que os afetos podem proporcionar ao corpo de forma espontânea e pré-reflexiva quando este estiver em relações de encontros. Proponho uma aprendizagem que parte das percepções pela convivência afetiva nas relações de encontro aprendiz/professor, aprendiz/mundo vivido.

É nossa experiência de ação e reflexão que vai configurar tanto os sujeitos de nossas relações quanto o mundo. Veremos aqui uma descrição sob o ponto de vista experiencial da pesquisadora e dos aprendizes e professoras envolvidos na pesquisa que sai dos muros da APAE/DF para encontros éticos e estéticos com a vida fora dela. Encontros com outras comunidades escolares para criar novas comunidades temporárias, inventando novas formas de “estar junto” na dimensão de receber e atuar criando composições corpóreas e artísticas.

Posso dizer que atualmente a forma como organizo meu trabalho no campo da pedagogia do teatro tem reflexo da experiência coletiva de elaboração artística colaborativa com a qual me iniciei nos festejos do divino na cidade onde fui criada. Creio que na formação

cultural de uma comunidade que vive sua cultura de forma teatralizada ou espetacular, podemos identificar submersa em suas práticas um amplo grupo de saberes agregando composições entre vários âmbitos artísticos, sendo possível identificar os saberes da corporalidade, musicalidade, teatralidade, plasticidade/visualidade e narratividade (histórica/literária e “causos” pessoais). Busquei trabalhar com os aprendizes, ao lado de minhas companheiras, perpassando por esses âmbitos. Todos eles, compostos de forma híbrida e complementar, estão abertos tanto ao fazer artístico quanto ao apreciar e, desse modo, temos mais de uma possibilidade de apreensão estética.

Estéticas que podem ser compreendidas como uma faculdade de sentir em comum, como o prazer de criar e atuar junto, o “estar junto”, como postula Maffesoli. “Experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas fazer sentido.” (MAFFESOLI, 2010 p.163). São essas experiências do sentir em comum que busco com a prática pedagógica proposta nesta pesquisa. Acredito que esse foi um genuíno saber pela experiência, como aponta Dewey (2010) no seu conceito de arte como experiência, colocando o conhecimento apoiado no ato do fazer significativo.

Gosto da ideia de os aprendizes poderem se ver na escola onde vão se apresentar como eu me via na minha comunidade, ou seja, como parte de um todo que constrói significados “juntos” tanto para quem atua diretamente e artisticamente, como para quem atua como espectador artisticamente. Reflito que desta maneira nos sentimos parte de um todo maior que segue um projeto de pesquisar possibilidades para construir algo expressivo e significativo para compartilhar. Essas expectativas e concepções que foram se construindo em minha trajetória fazem-me lembrar de um trecho de *Assim Falava Zaratustra*, de Nietzsche (2011): “Eu poderia crer em um Deus que soubesse dançar [...]”. Então, assim me arrisco a parafrasear suas palavras. Eu só poderia crer em uma educação que fosse leve, que não tivesse moral, que me impedisse de viver; uma educação que soubesse dançar, que não fosse dura feito pedra, estática feito as montanhas, mas que fosse um eterno devir, um eterno vir-a-ser, um eterno movimento, uma eterna “dança”. Percebo o aprender como uma eterna dança de estesias conectada com o mundo vivente e vivido. É com essa percepção que seguimos viagem sobrevoando os caminhos trilhados nesta pesquisa.

### 3.1. NOSSA ROTA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.

*Vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum.*  
(MATURANA; VARELA 2011, p.10)

Em prefácio escrito por Humberto Mariotti para o livro *A Árvore do Conhecimento*, ele atenta para a tese central do livro, exposta na concepção da epígrafe acima, ou seja, há uma circularidade e conexão entre ação e experiência vivida e essa perspectiva está presente no aforismo cunhado por Maturana e Varela (2001), no qual afirmam que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”. Esse fazer e esse conhecer se concretizam na relação com o mundo e na convivência. É isso que estamos propondo aqui, conhecer a estética teatral e organizar tal conhecimento como possíveis ações de vida estando na experiência do fazer. Os autores procuram entender o fenômeno cognitivo como resultado da ação do ser vivo, ou seja, sua experiência vivida. E foi por esse mesmo caminho que organizei a proposta metodológica desta pesquisa.

É com essa ideia que coloco em análise os fenômenos vividos nesta pesquisa. Portanto, o método fenomenológico apresentou-se como um instrumental acolhido para a investigação, que parte das experiências vividas durante o processo.

Neste portão de embarque, apresento o método que configurou o roteiro de nossa viagem pelo qual foi possível ver, escutar, sentir e refletir sobre as questões interrogadas nesta pesquisa.

As descrições e análises que veremos partem, portanto, das minhas percepções vividas com os aprendizes e professoras companheiras de trabalho e da percepção destes no processo da experiência vivida por eles. Todos estão presentes aqui, “falando” de dentro da experiência e não apenas sobre a experiência. Segundo Maturana e Varela, o ato de refletir já é ele mesmo uma experiência em si, uma experiência da reflexão. Para acolher essas percepções da experiência, recorri a diferentes possibilidades de instrumentos como depoimentos por cartas, poesias, mensagens, vídeos em sala de aula, nos quais era permitido cada um expressar-se de acordo com suas capacidades, ou seja, alguns falavam dando depoimento de suas percepções e sentimentos e outros expressavam com ações suas intenções discursivas quando lhes era complicado expressar pela linguagem verbal. Organizei grupos focais com estimulação de memória (evocando as experiências por fotos, vídeos ou memória afetiva daquilo que deixou

marcas) e todos foram questionados por um conjunto de perguntas norteadoras. Cada um respondia o que interessava responder e do modo mais confortável. Perguntas norteadoras feitas durante o processo em momentos distintos:

O que os motiva a fazer teatro?

O que vocês acham que aprendem com as aulas de teatro?

O que vocês gostariam de falar das apresentações que fizeram?

O que sentem antes de apresentarem e quando estão apresentando? (Festival e escolas)

Me falem o que desejam falar sobre as experiências que tiveram neste trabalho.

Me falem sobre apresentar sozinhos e apresentar junto com as crianças em cena.

Essas perguntas não foram fechadas e, ao longo dos diálogos, foram surgindo outras interrogações improvisadas. Também levei em consideração a análise das narrativas e depoimentos espontâneos surgidos ao longo do processo. Para a aluna que se ausentou do processo em 2017 com fins de se formar no quinto ano do ensino fundamental, mas que seguiu acompanhando a distância, solicitei que me desse seu depoimento com base nas cinco primeiras perguntas acima. Ao aluno que participou do processo durante o ano de 2016 escrevendo poemas e recepcionando o processo de ensaio, também solicitei que escrevesse sobre a percepção da arte que faz e que apreciou durante o processo.

Apenas três aprendizes que não estão mais no processo não participaram desse momento por não ter tido mais oportunidade para ouvi-los, uma vez que não se encontram mais na APAE/DF. Mas, considero que o prazer que vi em cada um em estarem no processo, principalmente nas apresentações, foi revelador de uma experiência significativa para cada um. Essa é apenas minha percepção sobre o que pude compartilhar com eles.

Maria Marcondes Machado (2007), que propõe em sua tese um estudo da fenomenologia da infância, ressalta que a fenomenologia é um:

(...) método filosófico ou maneira de pensar, quando inserido em uma prática profissional, propõe afastamento de técnicas e teorias, e a aproximação de seu “objeto de estudo” tal como ele se apresenta: é preciso ir ao encontro da coisa mesma. (...) tal como ela se mostra, de modo a interpretar compreensivamente seu modo de ser e estar no mundo. (2007, p.05 grifos da autora)

Por ter iniciado meu trabalho conhecendo a deficiência intelectual a partir da relação pedagógica com os próprios aprendizes, considerei a fenomenologia o método mais adequado para esta pesquisa. Apesar de as teorias nos abrirem caminhos, às vezes, se as colocarmos acima da experiência vivida, podem nos fechar os olhos para sentir, perceber e pensar além daquilo

que já está posto e representado por conceitos, que podem ter sido organizados de forma abstrata sem participação do sujeito pesquisado. Por isso, o pensamento fenomenológico orienta o “colocar entre parênteses” nossos conhecimentos prévios, ou seja, o “retornar às coisas mesmas”, retornar ao mundo anterior, ao conhecimento do qual o conhecimento discursa. No caso de uma pesquisa que considera a corporeidade como reveladora do sujeito, a teoria não pode estar acima do sujeito. Em razão disso, considero que o que nos é apresentado em sala por nossos aprendizes nos falam muito mais sobre eles próprios que qualquer teoria isolada sobre eles.

Esse não é um discurso de negação da teoria, apenas de reposicionamento, reordenação, pois ela é fundamental para nos apontar caminhos que podem passar despercebidos, podem estar apenas na intuição de forma pré-consciente ou mesmo que ainda não conhecemos. Considerar o lugar de fala dos sujeitos da experiência vivida na pesquisa é de fundamental importância para revelar as singularidades e os sentidos de que as teorias ou conceitos universalizantes em dadas circunstâncias não dão conta.

Teremos aqui uma rota metodológica da pesquisa e das ações da pesquisa. Apresento a seguir duas classes de registros descritivos e visuais, sendo um do ponto de vista retrospectivo, precedente à concepção atual desta pesquisa (histórico do trabalho pedagógico e criações artísticas) e o outro do ponto de vista das perspectivas atuantes das práticas presentes (práticas inventivas realizadas nesta pesquisa). Faço uso do conceito de “devir consciente” em inglês “*becoming aware*” proposto por Varela, Depraz e Vermersch (2006), que apresenta uma nova descrição da *epochè* apoiando-se em um novo paradigma para o estatuto da fenomenologia. Busca um enfoque na abordagem pragmática saindo do hermenêutico tradicional. Segundo Virgínea Kastrup, a expressão “*becoming*” não possui uma tradução exata para o português. Ela explica que se aproxima de “dar-se conta”, “tomar ciência” de algo e em seu artigo *O devir-consciente em rodas de poesia* ela opta pela proposta da tradução em francês “*devenir-conscient*” (KASTRUP, 2005). Usarei essa tradução e esse termo como o cultivo de levar os alunos ao ato de parar para olhar para dentro, dando uma atenção para esse ato de tomar consciência da experiência vivida e expressá-la externamente para o grupo em uma ação de compartilhar o conhecimento sobre o qual “se deu conta”, tomou ciência. Essa ação seria ela própria uma experiência de devir consciente. Para Varela, Depraz e Vermersch (2006),

a descrição da prática da *epochè* inscreve-se em um trabalho mais vasto que visa retomar as diferentes etapas do processo pelo qual advém à minha consciência clara alguma coisa de mim mesmo que me habitava de modo confuso e opaco, afetivo, imanente, logo, pré-refletido.(...) chamou-se esse ato de chegada à consciência de

“redução fenomenológica”, “ato refletinte”, “tomada de consciência” (*becoming aware*), prática da presença atenta (*mindfulness*). (2006, p.77)

Portanto, entende-se que se passa da experiência pré-subjetiva de pouca nitidez para a experiência de clareza da consciência. Na interpretação de Kastrup (2005, p.53,54), “o devir-consciente coloca em curso um processo de produção de subjetividade, que passa a ocorrer no momento em que há um devir da consciência em direção ao plano pré-subjetivo, marcado por uma certa atenção a si. ”

Procuro apreender o significado da experiência tanto no contexto de aprendizado dos aprendizes em sala de aula, quanto nas apresentações feitas por eles fora da sala de aula. Escolho aqui refletir com todos os envolvidos na pesquisa, pois estamos, cada um, imbricados nela, inclusive eu em minha posição de professora/pesquisadora.

Nessa posição, coloquei-me aberta ao novo e ao diferente que poderia emergir sem me fixar a concepções e conceitos prévios ou previsíveis e isso é o que preconiza uma pesquisa de caráter fenomenológico. Foquei-me nos “achados” percebidos na experiência compartilhada por todos os envolvidos. Nesse caso, como pesquisadora não me coloco em estado de neutralidade, na medida em que faço parte do mundo que constituímos e que, portanto, fui constituída por ele.

Organizei minhas percepções, descrições e reflexões de acordo com a perspectiva fenomenológica existencialista de Merleau-Ponty (1999). A pesquisadora e psicanalista Virginia Moreira, (2004) traz em seus estudos o entendimento de que Merleau-Ponty parte do ponto de vista intersubjetivo e mundano do corpo no mundo que busca compreender a experiência vivida com seus significados de “múltiplos contornos”, a partir do ponto de vista mundano do corpo em sua relação imbricada com o mundo.

De acordo com as pesquisas dessa autora inspirada em Merleau-Ponty, “múltiplos contornos” pressupõem-se considerar o ser humano em todos os seus aspectos que o constitui como seu corpo biológico, cultural, social e psicológico. Merleau-Ponty nos aponta um pensamento antidualista entre corpo/mundo, mente/corpo e é com essa visão que venho compreendendo a deficiência intelectual como parte integrante dos corpos de cada aprendiz que compõe esta pesquisa. Um corpo que tem sua visão singular de ver, perceber e estar no mundo, que tem uma história particular que o atravessa e faz atuar e se expressar também de forma singular. Um corpo que procurou ser visto em sua infinidade de perspectivas, “que seja dado por uma só visão com mil olhares” (PONTY, 1999, P.107). São os “múltiplos contornos”. Olhares entre vidente e visível em processo de conexão, de reversibilidade, na experiência de perceber e ser percebido. Portanto, busquei compreender os sentidos da experiência vivida,

narrada ou descrita pelos aprendizes, levando em consideração essas singularidades e pluralidade de sentidos e significados que um corpo pode revelar.

Em um primeiro momento, veremos as descrições do jogo de relações estabelecido em sala de aula. Os dados foram colhidos e depois descritos a partir de comentários espontâneos durante os encontros de aula, aqueles nos quais os aprendizes tomavam ciência de suas experiências, além de mensagens recebidas e de relações observadas por mim e pelas professoras com quem trabalho, anotações particulares de momentos significativos durante o processo que me permitiram ir tomando consciência dos fenômenos vividos e pesquisados. A partir desses recursos, fui organizando aos poucos as minhas percepções e as percepções dos aprendizes durante o processo pedagógico no ambiente de aprendizado.

Logo adiante, veremos uma descrição das apresentações e farei a exposição das análises dos discursos colhidos dos aprendizes especialmente no que diz respeito ao processo das apresentações. Nesse momento, fiz uma reflexão com base nos discursos dos aprendizes com os quais tive contato do início até o final da pesquisa, pois com alguns não foi possível completar o ciclo, visto que não se encontram mais na APAE/DF.

Tanto Merleau-Ponty quanto Varela, que se inspirou nas pesquisas fenomenológicas desse filósofo, pensam a percepção relacionada à atitude sensório-motora, ou seja, corpórea em sua totalidade. E a percepção, nesse caso, é abarcada como experiência de movimento e ação do corpo no mundo em reversibilidade. O corpo, na experiência de reflexão da ação vivida, é um criador de sentidos.

Busquei os sentidos do processo vivido pelos aprendizes na experiência relacional da arte que compusemos juntos. Para isso, procurei abrir o lugar de fala de cada um deles. E ouvi-os da melhor forma que eles conseguiam se expressar. Muitas pessoas acham que algumas pessoas com deficiência intelectual não teriam condições de falarem de suas experiências de forma consciente, clara e significativa, mas considero que aqueles que têm dificuldade de expressar verbalmente com clareza podem encontrar outras formas de expor suas impressões e percepções. Basta estar aberto sensivelmente para receber e acolher o que cada um tem a expressar, seja em que linguagem for. Nessa hora não podemos colocar a deficiência intelectual na frente do ser humano que experimenta, sente e expressa, nem que seja apenas gestualmente, ou mesmo no silêncio. Nós, professoras, precisamos saber ler e ouvir também o silêncio, o sorriso, o olhar, a sutileza de uma ação. Tudo isso pode nos dizer e tornar visível algum sentimento importante.

O ato de instigá-los a pensar sobre suas experiências de tomar consciência pode levá-los a compreender melhor o sentido delas para eles. Ouvindo sensivelmente cada um em sua

linguagem, vou aprendendo como professora/pesquisadora também a compreender de forma mais abrangente essas significações. Mesmo que elas sejam provisórias, como tudo que há na existência.

#### 4. DO PONTO DE PARTIDA PASSADO AO PONTO DE PARTIDA PRESENTE

*Trata-se da vida e, portanto, de encontrar uma linguagem para a vida; e, como sempre, trata-se do que ainda não é arte, mas talvez possa se tornar arte.*  
(BAUSCH, Pina, 2012)

Este ponto da viagem nos conduzirá rapidamente para o interior de uma memória do nosso processo pedagógico com os aprendizes da APAE/DF. Nossa busca é por aproximar a arte da vida dos aprendizes de forma significativa e poder realizar trabalhos pedagógicos que, como diz Bausch (2012), “talvez possam se tornar arte”. Vamos revisitar, com mediação de registros fotográficos e breve descrição, um dos processos criativos e metodológicos que foi o ponto de partida a partir do qual viemos edificando e adaptando estruturas pedagógicas para a atuação artística desses aprendizes ao longo de 15 anos, pois atuar artisticamente foi o que pude vir percebendo como interesse dos alunos no aprendizado da arte. Considerei importante trazer esta cartografia porque o trabalho realizado durante a pesquisa resgata caminhos metodológicos que foram sendo construídos durante esses anos e que apresentaram resultados positivos para todos os envolvidos. Por isso, seguimos experimentando esses processos entre criações e repetições de diferenças. Para cada nova proposta de trabalho há uma reinvenção dos processos passados, uma sinergia entre o que já foi experimentado, o que vem sendo experimentado no momento presente.

Destaco aqui o nosso ponto de partida, que teve percurso significativo para nós, e disponibilizo como apêndice uma viagem visual dos demais acontecimentos produzidos com os aprendizes, realizados a partir das trilhas abertas em nossas experimentações no vasto campo de possibilidades da pedagogia teatral. (Apêndice B - “trajetória em imagens” dos principais trabalhos realizados ao longo de 15 anos)

Quando entrei na APAE, em 2003, deparei-me com professores preparando trabalhos de teatro, música e dança para irem ao Festival Nacional Nossa Arte<sup>40</sup>, que aconteceria em Curitiba. Eu ainda não conhecia nada sobre esse festival, mas fui me inteirando da proposta ao

---

<sup>40</sup> O Festival Nacional Nossa Arte é promovido pela Federação Nacional das APAES e conta com apoio de órgãos governamentais e empresariais para sua realização. É uma mostra competitiva que possui duas etapas, sendo uma estadual e a outra Nacional. Teve origem em 1991 em São Paulo e até 2007 acontecia há cada dois anos em um estado Brasileiro, sendo que após esta data passou a acontecer a cada três anos. Fazem parte integrante da estrutura do Festival uma mostra Competitiva com espaço para realização de apresentações e exposições e cada Estado Brasileiro participa com até 04 (quatro) trabalhos de palco, sendo 01 (um) em cada gênero: Dança, Música, Artes Cênicas e Dança Folclórica, bem como 03 (três) trabalhos de exposição, sendo 01 (um) de Artes Visuais, 01 (um) de Artes Literárias e 01 (um) de artesanato. Participam da mostra nacional os vencedores das mostras estaduais em cada modalidade.

ser convidada, no ano seguinte, para representar a APAE do DF como Coordenadora Estadual de Arte. Função que assumo até hoje e que designa responsabilidade pela logística para a devida participação dos aprendizes da APAE do seu estado no evento em questão<sup>41</sup>.

Como o Festival é um evento do qual os alunos almejam participar com muita motivação, a APAE veio disponibilizando dentro da grade horária dos professores de arte quatro horas semanais para dedicação a um projeto a ser desenvolvido em dois anos com fins de ser apresentado no Festival. Um projeto que fosse devidamente exposto pelos professores e aprovado pela coordenação dos programas vigentes na APAE/DF. Hoje temos autonomia de decisão quanto aos projetos a serem desenvolvidos, pois acabamos formando um grupo de aprendizes que fazem questão de estarem ligados aos trabalhos artísticos e alguns, até hoje, nos acompanham desde os primeiros projetos e estão presentes na pesquisa aqui discutida.

Em 2016, ao dar início a esta pesquisa, tivemos a mesma oportunidade de espaço para organizar um projeto e como coincidiu com o ano do almejado Festival Nacional Nossa Arte, que estava em sua décima edição, conseguimos ampliar a carga horária para dez horas semanais, pois tínhamos um tempo menor (de dois anos letivos reduzido em dez meses) para criação e montagem de um trabalho cênico com fins de suprir a expectativa dos aprendizes envolvidos na pesquisa de irem para o festival que, no ano de 2016, foi realizado no estado de Pernambuco, na cidade de Recife, entre os dias 30 de novembro e 04 de dezembro. Mas, no ano seguinte, pudemos seguir o processo para manutenção do que foi estruturado com fins de continuar sendo apresentado no DF e, com isso, pude dar seguimento à investigação proposta nesta pesquisa.

Dessa forma, o projeto foi desenvolvido em todas as segundas-feiras, com quatro horas de duração, e em todas as quartas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, com duas horas de duração cada encontro pedagógico proposto. Mais quatro horas foram destinadas para o planejamento e produção do trabalho, como: elaboração de figurinos, adereços e logística

---

<sup>41</sup> Cada Estado possui um coordenador estadual responsável por promover, junto à Federação do Estado um festival estadual onde devem ser selecionados os trabalhos que iriam representar o Estado no Festival Nacional. Em Brasília como temos apenas uma sede e três núcleos, com poucos professores de arte não realizamos esta mostra competitiva. Promovemos apenas uma mostra dos trabalhos que estariam participando para apreciação dos pais, amigos e colaboradores. Cabe ainda ao coordenador, realizar as inscrições nas devidas modalidades com todas as declarações exigidas para cada participante, informar e averiguar as necessidades técnicas para o palco e para exposição, enviar todas as obras de exposição, providenciar divisão de funções entre professores responsáveis pelos trabalhos de palco e acompanhantes dos alunos, realizar divisão de quartos nos hotéis e professores responsáveis por cada grupo de aprendizes, mobilizar recursos financeiros junto à APAE do seu estado para custear passagens, hospedagem e alimentação de todos os participantes. Além de participar de um congresso técnico na cidade de realização do Festival onde é decidido a estrutura organizacional do evento e a função extra de cada coordenador para auxiliar na logística de funcionamento do evento no momento das apresentações.

burocrática para as apresentações, captação de recursos<sup>42</sup> e tempo restante para o trabalho de coordenação para o festival e demais necessidades surgidas no processo.

Com a indicação de elaboração de projetos de montagem cênica definida pela APAE, tivemos, no fim de 2003, a aprovação da nossa proposta de pesquisar os elementos cênicos do Maracatu para trabalhar com os aprendizes. Falo “nossa” porque já de início encontrei abertura para organizar um projeto em parceria com outra professora de teatro que tinha entrado na APAE, um mês antes de mim, e com quem sigo em parceria até hoje (conhecida como Kaká Taciano). Desde então, nos anos seguintes, as professoras de arte da APAE/DF (eu, Kaká, Suzana e Wall) vêm sempre se compondo em união para um processo colaborativo de trabalho pedagógico.

A iniciativa de começar com o Maracatu veio a partir do momento em que a professora Kaká recebeu de presente roupas de um grupo de Maracatu do Recife e ofereceu-as para que pudéssemos experimentar trabalhar com essa linguagem. Logo nos meses seguintes nos motivamos a começar a pesquisar o Maracatu para elaborar com os aprendizes que tiveram interesse em participar um espetáculo cênico com os elementos dessa manifestação cultural. Todos os aprendizes almejavam ir para o festival que aconteceria em Tocantins e abraçamos a ideia com essa proposta cênica. Esse foi o nosso primeiro trabalho dentre os demais que o sucederam.

Tivemos como foco nesse trabalho o desenvolvimento de expressão corporal e vocal, para que eles pudessem dançar, cantar e interpretar os movimentos e ritmos do Maracatu. Contextualizamos essa expressão da tradição popular levando os aprendizes a conhecerem, a partir de vídeos e fotos, o cortejo e seus “personagens”, as músicas com suas letras, os ritmos. Adaptamos músicas destacando na letra de algumas delas o nome da APAE/DF ou alguma referência ao nosso contexto em Brasília. Todos experimentavam todas as possibilidades de figuras/personagens tradicionalmente existentes no Maracatu e a partir daí criamos figuras novas que pudessem se agregar às habilidades de cada aprendiz. E, assim, fomos recriando nossa interpretação do Maracatu com as adaptações necessárias às nossas necessidades.

Apesar de termos trabalhado com os movimentos estéticos da cultura afro, não colocamos a formalidade da aquisição de capacidades corporais tecnicamente elaboradas como prioridade, mas, sim, uma ampliação de repertório com base na expressividade, energia e

---

<sup>42</sup> Foi possível levar o trabalho desenvolvido para o Festival de Recife com apoio da APAE/DF (figurinos e custos de alimentação para a viagem), o Fundo de Apoio à Cultura – FAC da Secretaria de Cultura do Distrito Federal, (passagens de avião) pais dos aprendizes e o empresário da cidade Chef Dudu Camargo estes, apoiando com os custos de hospedagem e alimentação. Além do apoio geral da APAE Brasil com toda estrutura oferecida.

consciência dos movimentos. Desse modo, eles mesmos apontavam o caminho pedagógico a ser seguido a partir do que iam nos apresentando de movimentos recriados da matriz do Maracatu.

Em contato com a tese do professor Jonas Sales<sup>43</sup>, pude conhecer um trabalho que, de forma diferente, busca na dança de estética “étnico-africana” (matrizes corpóreas do Maracatu e do Maculelê) uma possibilidade de caminhos para domínios técnicos e códigos de movimento, como meios de composição de um corpo expressivo do ator em cena. A partir de sua pesquisa, ele afirma que:

O Maracatu e o Maculelê, bem como outras danças da tradição popular, trazem em seu contexto corpóreo, pelo ato da dança, a criação simbólica que é conferida ao ser humano. No ato de dançar, configuram-se e se reconfiguram as relações “corpo e mundo” que dialogam e se reconstróem constantemente em processos de organização de saberes. Esse corpo que dança, na vivência de seus movimentos, apreende, constitui saberes, pensa e projeta os conhecimentos ordenados a partir das percepções decorridas na experiência estética (SALES, 2015 p. 97).

Compartilho da ideia de que o corpo em sua ação de movimento expressivo constitui conhecimento e foi seguindo esse caminho que fomos recriando o nosso Maracatu com nossas referências e todos os outros trabalhos que sobrevieram.

Também fez parte do processo a estruturação visual como os figurinos e adereços, tudo produzido por todos, cada qual colaborando com o que tinha mais habilidade e interesse. Assim nasceu o “Maraca eu, Maracatu”, nome dado à encenação resultante do processo pedagógico (Figura 4). Tal premissa de compartilhamento é seguida até hoje e faz parte dos processos desta pesquisa.

Figura 4: “Maraca eu, Maracatu” em apresentação para alunos do teatro Dulcina de Moraes.



Fonte: foto Cristiane Rocha (2006)

<sup>43</sup>. Artista da cena, diretor, coreógrafo e professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e do programa de pós-graduação PROF-ARTES (UnB).

E foi com esse trabalho que começamos a levar os alunos para fora da APAE/DF. Essa primeira experiência começou a se evidenciar como complementar às estruturadas em sala de aula. Depois disso, não paramos mais de romper as fronteiras entre o espaço da escola e o da comunidade. A partir daí todos os trabalhos desenvolvidos começaram a ser levados para o encontro do público, a meu ver, encontro esse definidor da verdadeira experiência do teatro.

A partir da experiência com o Maracatu, na qual observamos que a maioria dos aprendizes apresentaram dificuldades de trabalhar com texto, seguimos uma linha de trabalho que priorizasse o corpo expressivo em cena focando exclusivamente no diálogo do movimento, uma narrativa na expressividade corporal e não na verbalização da palavra. Com isso, organizamos dois trabalhos onde a expressão corporal e o movimento eram o foco e os aprendizes sentiam mais como dança que como teatro, pois eles entendiam que teatro teria que ter texto. Esses trabalhos foram o *Minotauro* (2007-2009), inspirado no mito grego e o *Orion* (2010-2011), elaborado usando elementos da cultura oriental como o dragão chinês, gueixas e samurais (apêndice B – Orion 2010 e 2011).

Depois começamos a experimentar cenas com narrativas textuais e musicadas onde os alunos interpretavam o que ia sendo narrado. Como foi o caso do musical *Natal Brasileiro* (2009-2010) e o *Circo de Solinha* (dramaturgia coletiva - 2014). A partir do momento que vimos o desejo dos aprendizes de fazerem teatro com diálogos entre os personagens e que também tivemos a necessidade de trabalhar com texto teatral, passamos a usar outro recurso que foi a dublagem ao vivo e com gravações, processo pedagógico que descreverei mais adiante, pois foi a base do trabalho aqui pesquisado. A partir daí começamos a organizar adaptações de textos teatrais como a peça *A Pena e a Lei*, de Ariano Suassuna (2011-2013), *Sonho de uma Noite de Verão*, de Shakespeare, adaptada para festa junina com o nome *Baião do Sertão* (2012), e *A Borboleta que não Podia Voar* (2016), a qual conheceremos no percurso desta viagem. Todos esses trabalhos também podem ser visualizados no Apêndice B por meio de uma trajetória visual e alguns podem ser acompanhados inclusive pela narrativa de uma aprendiz que compõe essa trajetória.

Costumamos comparar o processo de preparação dos nossos trabalhos com os barracões de escola de samba, onde todos colaboram para tornar visível uma festa comum com participação coletiva, mesmo que apenas alguns alunos estejam efetivamente em cena. E isso é o mesmo processo que via acontecer nos momentos de preparação da Festa do Divino, em Pirenópolis. Toda a ação de preparação faz parte da festa, já é festa também e todos aprendiam com os mestres da tradição que compartilham seus saberes. Considero ser significativo esse sentimento de festividade no processo de trabalho, pois, desse modo, cada aula se transforma

em um encontro de criação e celebração cultivando o prazer de estar aprendendo junto, mestres e aprendizes. A boa sensação de ver o imaginário tomando forma estética é visivelmente motivadora para os aprendizes e isso pôde ser percebido desde o trabalho com o Maracatu até o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

No ano de 2016, ao dar início a este estudo, nós tivemos a necessidade de definir nosso processo pedagógico como “grupo” de atuação artística. Com isso, passei a refletir sobre nossa formação e nossas ações de forma diferenciada. Percebi que não nos caracterizamos mais apenas como equipe de um projeto, mas como equipe de um “grupo de pesquisa artística que trabalha com as singularidades do ensino especial”. Um grupo que veio se constituindo a partir de uma formação de interação entre educadoras e aprendizes que trabalham em conexão de saberes e colaboração. Um “grupo” que é hoje um conjunto de indivíduos singulares que juntos formam um “todo”, ou seja, o “Nós” que busca uma melhor conexão com o mundo.

Como estava previsto levar o trabalho fruto desta pesquisa para o X Festival Nacional Nossa Arte, que aconteceria em Recife, tínhamos a intenção de chegar no festival com essa identidade de “grupo”. A partir desse desejo coletivo, sugeri uma logomarca que foi pensada no contexto de reflexão desta pesquisa e o nome “Conexão: Arte da diferença”, também pensado nesse contexto, foi aprovado como marca para identificação do grupo.

Entre o “eu” e o “outro” existe o “entre”, o espaço de conexão onde se constrói o “Nós” e esse “Nós” comporta a simultaneidade entre o “si-mesmo” e o “outro”, é a experiência de encontro. O “Nós” é esse encontro em conexão, um fluxo constante que retroalimenta informações para meu corpo e o corpo do outro. Nesse caso, nossos corpos são formados e transformados no diálogo de encontros com outros corpos. No contexto dessa proposta, o encontro é visto no sentido de se conectar esteticamente com o outro.

Figura 5: Logomarca do grupo criada durante a pesquisa



Fonte: Cristiane Rocha (2016)

A palavra “Conexão” aqui proposta tem o sentido de construir junto a partir desses diálogos de corpos singulares no mundo.

A logomarca traz a ideia de uma conexão circular, onde o núcleo da flor segue se conectando aos estados de diferenças que podemos encontrar tanto dentro quanto fora da instituição. Foi usada a flor da logomarca oficial da APAE/DF e o “x” da palavra conexão que comporta o “entre”, o espaço de conexão, de ligação, onde se constrói o “Nós, o “eu” e o “outro” que é sempre singular e diferente. Foi estruturado o “x” com uma imagem que simboliza duas figuras humanas em movimento com suas diferenças.

A logomarca representa, nesse instante, as reflexões nascidas no território desta pesquisa. E é essa ligação, união, essa “Conexão” do “estar Junto” em encontros de cena espetacular que buscamos otimizar a aprendizagem e ampliação de repertório estético dos nossos aprendizes.

O encontro que compõe o “Nós” pressupõe o cultivo da alteridade que, como afirma Bião, "Sem alteridade não há estética, que é a capacidade humana que permite se conhecer o outro por meio de si próprio. Não se sente o que existe completamente fora de si. Sem forma não há relação, sem cotidiano não há extraordinário e sem coletivo não há pessoa" (BIÃO, 2009:129)

Em todas as criações montadas saboreamos diversas possibilidades de trabalhos corporais e todas as experimentações estavam voltadas para melhorar a mobilidade motriz, a ampliação de repertório estético pessoal e a expressão corporal e vocal de cada um. Caminhos para potencializar as habilidades singulares que íamos identificando ao longo dos procedimentos. É com as bagagens desses caminhos percorridos que faremos conexão para nosso próximo portão de embarque.

#### 4.1 TECENDO CONEXÕES PARA UMA PEDAGOGIA AFETIVA DE REINVENÇÃO DE SI.

Percorreremos agora os caminhos da aprendizagem artística por meio de uma educação estética tecida no corpo em ações de encontros. Acredito que o encontro com um objeto de conhecimento como a arte pode nos criar internamente uma viagem de espanto, curiosidade e arrebatamento. Para isso, tem que nos provocar uma inquietação física, um movimento interno que gere uma dança de sensações e percepções que nos faça ver além daquilo que parece óbvio, além daquilo que já está representado. Desse modo, podemos pensar que o conhecimento se organiza no corpo na sua relação com a complexidade do mundo. Mirian Celeste (2012) coloca que é na inquietude do corpo que tudo parece fazer sentido na medida em que deixa o sentido

se fazer. Ela coloca que “talvez tenha se dado pouquíssima atenção ao exercício do olhar, e isso exige uma revisão do processo educativo”. Esse olhar interpreto que não seria apenas olhar para fora (coisas do mundo), mas também olhar sensivelmente para o interior de nosso próprio corpo e conhecer sua potência vital de criação. Uma conexão circular entre interior e exterior. Esse “olhar”, “ver”, na minha interpretação não se relaciona ao ato exclusivo do globo ocular de processar imagem, mas em especial ao ato de “sentir” pela experiência de estar atravessado pelo mundo, pelos corpos, objetos e elementos que o compõe. Assim, podemos considerar que “ver” é perceber aquilo que nos toca sensivelmente por todo e quaisquer órgãos dos sentidos, e “ver” implica também em não apenas sentir, mas elaborar os sentidos desse sentir, ou seja, a reflexão, o conhecer, o nosso estar no mundo, o nosso interagir com ele e a forma como o interpretamos e o compomos.

Mirian Celeste completa seu pensamento dizendo que “a preocupação está em levar os aprendizes a ‘saber-perceber’ conduzindo pela experiência perceptiva de olhar, de escutar, de tocar.” Acrescenta, ainda, que para isso é necessário oferecer nutrição mediando o tempo de contemplação para que o corpo do aprendiz possa viajar e coletar impressões, sensações, deixando-se penetrar pela estesia e pelo saber sensível advindo dos encontros. Por isso, esta pesquisa sustenta suas bases metodológicas na experiência artística das relações de encontros que envolvem aprendizes/professoras, aprendizes/aprendizes, aprendizes/objeto de conhecimento, aprendizes/recepção.

Vimos edificando nosso trabalho com uma visão de influências da arte contemporânea polissêmica de composições anti-hierárquicas, em que todos podem ter voz e, com isso, ir encontrando caminhos que possam levar nossos aprendizes a construir uma presença particular de atuação artística e social. Seguindo nessa perspectiva, iniciei esta pesquisa com a proposta de elaborar o aprendizado da experiência da arte a partir de uma montagem coletiva de mais um trabalho cênico que pudesse proporcionar aos aprendizes não apenas ampliação dos conhecimentos já cultivados em processos anteriores, mas também diferentes percepções de relações entre atuação/espço/recepção, onde eles pudessem descobrir e compor novas inter-relações que ultrapassem a atuação configurada na sala de aula. Para tanto, o trabalho pedagógico foi desenvolvido para compor uma montagem com uma versão para o palco com recursos de iluminação e projeção de imagem e para ser apresentado em espaços alternativos nas escolas propondo uma maior participação da recepção junto aos aprendizes.

Nos primeiros anos na APAE, os aprendizes tinham que participar de todas as atividades de arte propostas (teatro, dança, música, artes visuais) e apenas se podia ter opção de escolha por algum projeto oferecido. Mas, percebi que muitos alunos acabavam em turmas nas quais

eles não tinham interesse e motivação para estar. Com isso, com inspiração na experiência que tive na Escola Parque onde havia trabalhado, propus a possibilidade da escolha. Os aprendizes passaram a escolher e indicar seus desejos de aprendizagem. Desse modo, as turmas foram montadas, respeitando, na medida do possível, o desejo e escolha de cada um. Havia percebido a existência de uma tendência a acreditar que a pessoa com deficiência intelectual sempre precisa de alguém para definir o que é melhor para ela, mas todos nós temos curiosidades e desejos de conhecimento que precisam ser ouvidos, pois esse desejar é um portão de embarque aberto para a aprendizagem com impulsos de encantamentos. Posso afirmar que todos os aprendizes que fizeram parte desta pesquisa escolheram estar participando deste processo.

Ao longo dos anos, seguimos uma pedagogia na busca de viabilizar os campos correlacionados à arte da cena por meio da corporalidade na interpretação e da textualidade, plasticidade e musicalidade da cena como âmbitos possíveis de aprendizados. Elementos trabalhados com fins de abarcar as singularidades de interesses no coletivo do grupo. Durante o percurso de estudos desta investigação, pude conhecer propostas que se aproximam do que viemos intuitivamente experimentando em nossa metodologia de trabalho, como a ideia de espiral de Maria Marcondes Machado<sup>44</sup> (2016), em que ela propõe:

trabalhar com âmbitos e não com “linguagens”: Os âmbitos são a teatralidade, a espacialidade, a corporalidade e a musicalidade; proponho um caminho possível para quebrar com padrões já arraigados em muitos adultos, sejam eles educadores, pais ou gestores das escolas. (MACHADO, 2016, P.78)

Todos esses âmbitos podem estar envolvidos na arte da cena e podem ser trabalhados nas diversas composições entre eles. Propomo-nos a uma pedagogia que oriente o conhecimento dos elementos da estética teatral e da arte da cena e como os aprendizes desta pesquisa já não estão mais acompanhando uma formação educacional formal do ponto de vista curricular, acredito que cada um pode aprender o que está em confluência com sua potência de existir, o que os levará a compor com o mundo de forma significativa.

Além da proposição de Maria Marcondes Machado, outras propostas também procuram abarcar as necessidades metodológicas da cena contemporânea na perspectiva da pedagogia do teatro, como a alternativa de mudança dos vértices triangulares sugerida por Ana Mae Barbosa (fazer, apreciar, contextualizar). Até então, a abordagem triangular também foi um forte referencial em nosso trabalho e, em especial, no campo da plasticidade. Acredito que também

---

<sup>44</sup> Marina Marcondes Machado é docente na graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, na área de Artes Cênicas. Graduada em Psicologia na PUC/SP (1997), pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro na ECA/USP (2010). É líder do grupo de pesquisa AGACHO / Laboratório de pedagogias teatrais.

seja um eficiente referencial para muitos educadores. Tanto colabora que sua proposta triangular foi integrada ao componente curricular “Arte” nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Graça Veloso (2016) traz uma reflexão crítica à problemática do fazer como um dos vértices obrigatórios na Abordagem Triangular lembrando que tanto o atuar no espaço do palco quanto no da recepção correspondem juntos a um aprender e a um fazer e que, portanto, essa abordagem colabora, mas não supre completamente as especificidades da pedagogia teatral.

Concordando com essa posição, para este trabalho, adoto a proposta de Veloso (2016) com recorte metodológico pensado designadamente para o campo das artes da cena, com fins de ampliar o repertório estético dos aprendizes. O recorte sugere outra alternativa para a triangulação definida por Barbosa, ou seja, três conjuntos de objetos de estudos a serem trabalhados como indissociáveis:

1 – “Corpus teórico-metodológico” que comporta a contextualização crítica da história do teatro abrangendo a teoria teatral, e demais diálogos de conhecimentos que se agregam ao saber teatral “passando pela filosofia, pela dramaturgia, pela literatura dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro;” 2 – os saberes e fazeres das “tecnologias aplicadas ao espetáculo como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização; e tudo que dá sustentação visual à cena;” 3 – os “fazeres do corpo”, abordando a perspectiva de dentro do palco relacionados às práticas da interpretação, direção e encenação e os de fora do palco relacionados à recepção. (2016, p. 40,41)

Assim, vejo que a pedagogia do teatro pode nos possibilitar inúmeros caminhos e processos de experimentações nas mais diversas abordagens que podem ser exploradas de forma complementar e precisamos ir abrindo novas picadas<sup>45</sup> na mata para ir encontrando novos caminhos de exploração desses campos artísticos.

A abordagem trazida por Veloso nos mostra passagem para essas possibilidades de aprendizagem das Artes da cena que, por conseguinte, apoiam o teatro como área de conhecimento no espaço acadêmico das universidades. A troca de experiência por meio dos “fazeres do corpo”, do “*corpus* teóricos-metodológicos” e das “tecnologias aplicadas na visualidade do espetáculo” podem ampliar possibilidades educativas por meio de focos de interesse dos alunos dentro das escolas e esses conjuntos de objetos de estudos podem ser oferecidos como campos separados ou interconectados para viabilizar um trabalho cênico em colaboração. Hoje, percebo que, mesmo sem sistematização conceitual, esse foi o percurso que

---

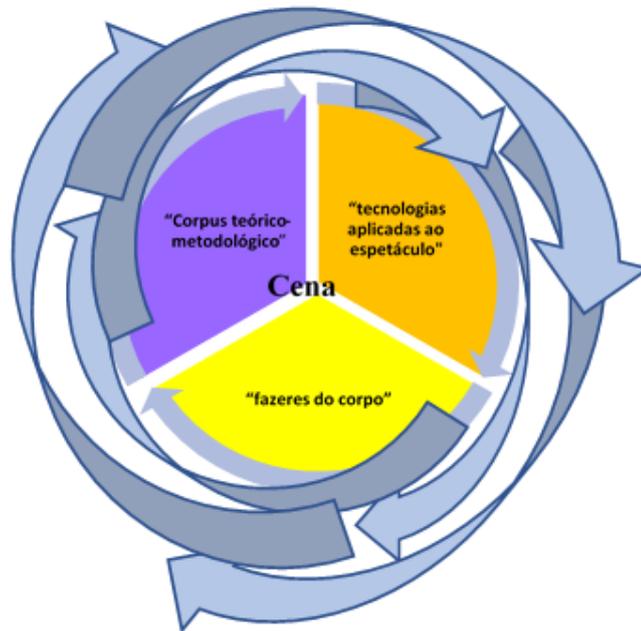
<sup>45</sup> Picada é uma apropriação metafórica de um dito coloquial do interior que se refere a um caminho aberto na mata por foice ou facão, para se chegar a um destino.

fomos edificando no nosso processo pedagógico dentro do ensino especial para nossos aprendizes com deficiência intelectual.

Penso as artes da cena como uma arte essencialmente inter e transdisciplinar, pois pode admitir os elementos das outras áreas artísticas e de outros saberes humanos em uma composição polissêmica (corporalidade, textualidade, musicalidade, plasticidade, a audiovisualidade e, ainda, a sociabilidade). No contexto desta pesquisa, identifiquei-me com a proposta estruturada por Veloso, pois ela viabiliza organizar um procedimento metodológico para o projeto aqui em questão ancorando na possibilidade de escolha entre os variados âmbitos dos saberes da arte da cena.

A organização dos três conjuntos de objetos de estudo propostos por ele permite um caminho de planejamento metodológico com a divisão desses três eixos de forma mais estruturada do ponto de vista pedagógico e conceitual. É uma proposta que implica na indissociação, portanto, permiti-me interpretá-la como uma imagem mais circular do que como uma nova triangulação, pois, pessoalmente, a imagem do triângulo me remete à ideia culturalmente organizada de hierarquia entre ápice e base, uma soma de ângulos que demanda uma linearidade que vejo mais ideal para sistematizar um planejamento do ponto de vista teórico que para a experiência prática efetiva do trabalho que aqui apresento. Portanto, para pensar a prática da sala de aula em consonância com minha forma de sentir a educação do campo artístico para os aprendizes envolvidos nesta pesquisa, propus viabilizar uma conexão de propostas deslocando a imagem dos três vértices triangulares para a imagem circular da espiral, pois penso que um trabalho cênico dentro da vertente polissêmica contemporânea pressupõe a possibilidade da miscelânea em um movimento mais circular que linear de tudo que o compõe. Principalmente se essa arte se propõe à relação, a ser mais acontecimento que apenas objeto artístico. Por esse motivo, eu me aproprio da proposta de Veloso, pensando no movimento da circularidade espiralar que comporta em sua organização a oscilação primordial da vida, que não é a soma de crescimento linear, mas o crescimento exponencial.

Imagem 6: Gráfico estruturado com base na proposta de Veloso (2016), considerando a concepção adotada nesta pesquisa.



Fonte: Montagem Cristiane Rocha

A espiral dança com a circulação da vida, sua imagem está visível na natureza e também dentro do corpo humano. Vejo a educação, a cultura e a vida como um todo dentro de imagens espiraladas e circulares e, nesse sentido, percebo que o ato intuitivo de buscar a integração das linguagens artísticas, estéticas e culturais para tentar abarcar o máximo de elementos a serem disponibilizados aos aprendizes, como meio de levá-los a identificar seus interesses e suas habilidades em algum desses âmbitos, ultrapassa o limite triangular. É dentro dessa imagem que vejo a multiplicidade de saberes que a pedagogia do teatro comporta dentro da cena contemporânea.

Morin (2009) aponta para uma nova coordenação do conhecimento, em que não se preconiza a soma de saberes e, sim, a organização, o arranjo, o tecer para formar algo novo. Esse modo de pensar organizador atravessa as particularidades de cada unidade, e isso é o que ele define como transdisciplinaridade. É necessário articular os elementos que passam entre, além e através das particularidades de cada campo do saber, assim buscando a compreensão e complexidade espiralar do mundo.

Estar em experiência no mundo é seguir o fluxo circular de tudo que é vivo, pois tudo que é vivo está sempre em movimento interno e externo. Sendo movimentos micro ou macro,

visíveis ou invisíveis, nosso corpo como organismo vivente se compõe esteticamente com o rodopiar do mundo que habitamos e nos habita.

#### 4.2 CAMINHOS ESCOLHIDOS NA COLETIVIDADE: REINVENÇÕES E COMPOSIÇÕES ESTÉTICAS DE NÓS

Entre 2016 e 2017, realizamos uma série de proposições pedagógicas que foram se repetindo com variações diferentes em cada momento e os processos foram se entrelaçando em um crescente circular de idas e voltas. Por esse motivo, não teremos aqui uma apresentação cronológica do processo, mas uma disposição que permite a descrição mais de forma perceptiva que lógico-linear. Como foram muitas horas de aulas, destacarei aqui apenas os momentos mais retomados durante todo o processo nesses dois anos.

Em 2010, começamos a trabalhar com os aprendizes a possibilidade de realizar uma produção onde os alunos pudessem atuar interpretando um texto teatral. Tínhamos um encontro por semana onde elaboramos exercícios de leitura dramática focando especialmente na interpretação textual, pois queríamos proporcionar aos aprendizes a experiência de dialogar verbalmente em cena, no entanto finalizamos aquele ano fechando o trabalho apenas no ponto da leitura e musicalização de partes do texto, sem focar na construção de cenas.

O texto que estávamos trabalhando naquela época foi uma adaptação que fizemos de *Flor de Maio* de autoria da carioca Maria Cristina Furtado. Uma peça definida pela autora para a categoria infanto-juvenil. Teve sua primeira edição em 1985, com ilustração de Wanda Cardim, sendo reeditada em 2004 acompanhada por um CD com as músicas dos poemas do livro e ilustração de Elma. Encerramos as experimentações com esse texto no ano de 2010, seguindo-se uma adaptação que fizemos para os aprendizes presentes e foi somente no final de 2015, após uma das alunas ter se lembrado de *Flor de maio* e sugerido a possibilidade de voltar a trabalhar com ele, que eu e as professoras Kaká e Wall achamos interessante retomá-lo e realizar uma outra adaptação da obra para atuação dos nossos aprendizes como proposta para o ano seguinte. Nós, professoras, acolhemos generosamente a sugestão, principalmente por ter sido um desejo vindo dos aprendizes e que passou a ser uma vontade coletiva manifestada no ano anterior.

Com essa proposta em mente, iniciamos nosso ano letivo de 2016 e foi a partir daí que também dei início aos estudos desta pesquisa. *Flor de maio* tem o contexto de um desejo coletivo, o que considero muito relevante, pois minha pesquisa não é “sobre” os aprendizes da APAE/DF e sim uma pesquisa “com” esses aprendizes e, por isso, venho me referindo sempre

ao “Nós” (aprendizes e professoras), pois é esse contexto coletivo no qual todos nós temos presença atuante que venho propondo investigar. Além disso, o texto também abriu um campo de reflexão que veio ao encontro da discussão sobre as relações de diferença que emergiram no decorrer da pesquisa e, apesar de ter pensado em outras possibilidades de investigação, esses foram bons motivos para me engajar nesta proposta.

O trabalho foi desenvolvido em dois anos e organizado em etapas que se entrelaçavam de acordo com as necessidades surgidas, portanto a ordem apresentada nas tabelas em apêndice (Organograma 2016 e 2017) foi estruturada apenas a título de divisão metodológica e não como sequência cronológica fechada, pois os processos se atravessaram e se misturaram em um crescimento exponencial até chegar às criações e apresentações. (Conferir apêndice 1 - tabela 1 e tabela 2)

Antes de adentrarmos ao processo vamos conhecer o universo imaginário proposto pelo texto escolhido e que definiu os rumos seguidos. Na história original, uma borboleta sai do casulo sem um pedacinho de sua asa, vendo-se triste com sua condição, que a impossibilitava de voar. Consegue ajuda de uma formiga e uma cigarra que a acompanham em uma jornada para resolver seu problema e, ao irem se deparando com outros personagens, acabam encontrando a solução com a indicação de uma adaptação da asa com a pétala da flor de maio que poderia substituir o pedaço que faltava para finalmente voltar a voar.

O texto foi readaptado pela segunda vez com base na nossa primeira adaptação feita em 2010, para que pudéssemos ter números de personagens compatível com o número de aprendizes interessados em atuar, portanto novos personagens foram criados e ao longo do processo o texto foi sofrendo outras adaptações de acordo com o que os aprendizes iam nos apresentando de interesses, habilidades ou necessidades.

Os diálogos foram estruturados de forma simples e o mais resumidamente possível para facilitar o acesso à leitura, interpretação, memorização pelos aprendizes e participação de todos. No final, a partir do que íamos ouvindo dos comentários dos alunos, titulamos a criação cênica com o nome *A Borboleta que não Podia Voar*. Esse é o trabalho pedagógico proposto para este estudo.

Como 2016 foi um ano de acontecimento do sempre esperado Festival Nacional Nossa Arte, os alunos estavam motivados a encenar esse texto para levar ao Festival na categoria de teatro e, para respeitar o desejo e expectativa dos aprendizes, assim o fizemos.

Com essa prerrogativa de levar o trabalho para o Festival, decidi assumir o risco de algumas restrições quanto ao processo criativo a ser pesquisado, pois existem algumas regras que precisamos seguir para a apresentação no Festival, como por exemplo: o tempo restrito de

oito minutos para a cena a ser apresentada e a necessidade de um processo pedagógico que tivesse um resultado de cena possível de ser apresentado com pouco tempo para experimentações (menos de dez meses). Mas, como eu não encontraria espaço para trabalhar com esse grupo em outro horário, considerei a possibilidade de investigar questões mais amplas que apenas o processo pedagógico em sala de aula. Abarcando também as apresentações como parte essencial nessa proposta de processo pedagógico.

Considerando a restrição de tempo de cena, descartamos a possibilidade de continuar o trabalho com leitura dramática e interpretação de texto e voz como havíamos iniciado em 2010, pois o ritmo de dicção de boa parte dos alunos era bastante lento e a dificuldade de memorização demandaria maior tempo para assimilação e memorização. Fora a dificuldade de memorização para o tempo restrito de alguns meses, temos aprendizes com restrições de articulação e dicção, o que faz com que os mesmos tenham mais dificuldade de completar uma frase inteira de forma compreensível e audível. Mas, isso não significa impossibilidade, apenas uma forma diferente de trabalhar o processo criativo.

Eu gostaria de poder ter trabalhado com as restrições de fala dos aprendizes verificando as possibilidades de diálogos em uma linguagem que poderia ser inventada por eles onde a expressão pudesse dar conta da dificuldade na fala. O tempo limitante, no entanto, impediria o bom andamento das experimentações, por isso considerei que o mais importante mesmo seria trabalhar com boa expectativa dos aprendizes de irem para o Festival e não a minha. Como eles desejavam muito estarem no Festival Nacional Nossa Arte, decidimos trabalhar esse texto com o mesmo recurso pedagógico adotado em uma montagem anterior na peça *A pena e a lei*.

No ano de 2011, em que montamos a primeira versão de *A pena e a Lei* (disponível no apêndice 2 - trajetória em imagem), a professora de teatro Wall Ribeiro se juntou a nós e, desde então, viemos dividindo de forma colaborativa novas experiências pedagógicas (Eu, Kaká e Wall) que desembocaram nesta pesquisa. Nesse período realizamos uma série de propostas cênicas em sala de aula trabalhando voz e texto, mas percebendo a falta de motivação pela dificuldade de muitos aprendizes em falar e memorizar os textos e a lentidão no andamento do processo para estruturar uma interpretação com o recurso textual, pensamos em outras alternativas, pois os alunos desejavam apresentar. Eu já havia experimentado a dublagem como expediente estético em processos de trabalho com o grupo de teatro Pândego, dirigido pela professora Dr<sup>a</sup> Simone Reis, do Instituto de Artes da UnB. Sugerir, então, experimentá-la de forma diferenciada como recurso estético para a montagem que pretendíamos fazer. Assim, os alunos poderiam contracenar e brincar com esse recurso da dublagem sem exigência de terem o texto decorado rapidamente e interpretado com dicção e projeção “adequada”.

Assim, começamos a usar o recurso da dublagem, no qual cada professora fazia um determinado número de personagens independentemente da identidade de gênero e adaptávamos nossas vozes e interpretação textual de acordo com a qualidade de movimentos e energias de cada aprendiz que estava trabalhando seu personagem. Desse modo, os personagens eram construídos tanto pelos aprendizes quanto por nós professoras em um processo de reversibilidade de ações físicas (aprendizes) e vocais (professoras). Nós fazíamos as vozes dos personagens e as movimentações sonoras e percussivas usando instrumentos musicais ao vivo, enquanto os alunos brincavam com o jogo da dublagem.

Na primeira experiência com *A Pena e a Lei* fazíamos as apresentações com as narrativas e os diálogos dos personagens ao vivo com músicas e instrumentos tocados por nós professoras exatamente como foi elaborado em sala de aula. Com isso, os improvisos surgiam tanto na nossa interpretação, quanto na interpretação de cada um dos aprendizes em cena. Fizemos algumas apresentações em escolas sempre finalizando com uma ciranda coletiva e nos divertíamos juntos: alunos, professoras e crianças. Esse era o recurso que desejávamos usar, mas nos esbarramos com as regras do tão esperado Festival Nossa Arte, pois além de um tempo restrito ao máximo de oito minutos de cena, não se podia ter mais que dois professores como apoio no palco tocando ou narrando. É norma que garante que nenhum professor faça orientações em cena, pois se trata de mostra competitiva e os aprendizes deveriam atuar sem mediações, a não ser aqueles que necessitam serem conduzidos por dificuldades motoras de locomoção. Como iríamos fazer parte da cena, mesmo que estivéssemos fora do palco, o regulamento induz considerar que nossa atuação funcionaria como sendo um apoio. Considerando o exposto acima, ponderamos o recurso da dublagem gravada como o mais adequado para as condições de tempo prevista para o processo pedagógico proposto para esta pesquisa. Foi o mesmo recurso usado na segunda versão de *A Pena e a Lei*, quando ela foi levada para o Festival no Maranhão. Como a maioria dos aprendizes já havia experimentado essa solução com *A Pena e a Lei*, o processo com *A Borboleta que não Podia Voar* foi mais dinâmico e os que já tinham familiaridade com a proposta colaboraram com os que não tinham.

A maior parte das atividades em sala de aula foram focadas na experiência do corpo atuante e a nossa busca era para que esse corpo pudesse estar aberto às proposições pedagógicas para compor e criar trazendo uma relação de consciência consigo mesmo e com o “outro”. Lembrando que a palavra “outro” usada entre aspas se refere a outro sujeito, outro corpo.

Buscamos aumentar repertório estético de movimentos e diminuir os automatismos limitantes,<sup>46</sup> melhorar a amplitude dos movimentos, prevenir lesões e/ou melhorar as existentes, e desenvolver habilidades expressivas. Não organizamos técnicas, mas modos de fazer e praticar uma ação pedagógica que possa permitir expressões singulares e uma transformação construtiva do aprendiz. Para Klauss Vianna, “a técnica não é nada sem as ideias, a personalidade do bailarino.” (2005, p.74)

É por ponderar nesse sentido que me aproprio de alguns princípios da educação somática como uma forma de pensar e abordar o corpo em sala de aula, para que ele possa atuar no mundo com mais consciência de suas potências. A visão de corpo na educação somática muito se aproxima da visão de corpo-próprio em Merleau-Ponty, que preconiza o “ser” corpo e não o “ter” corpo. É sentir o corpo em todas as suas dimensões física, sensitiva/emocional, cognitiva, um corpo que está para além do biológico, um corpo como estabelecido por Helia Borges (2013) “vibracional”, um corpo vivo e afetivo na experiência de ser-no-mundo.

Priorizamos e investigamos as informações contidas no próprio corpo orientando os aprendizes para a exploração livre de movimentos que pudessem gerar o que conhecemos como “consciência corporal”, propondo assim um conhecimento sensível de si para composição de relações expressivas com outros corpos. Portanto, todo o trabalho de construção de personagens e das cenas tiveram como base o entrelaçamento dos trabalhos corporais com variações entre aquecimentos, alongamentos, improvisos e jogos cênicos e de movimentos expressivos, orientados e também livres e dançados de forma lúdica e espontânea.

Cada qualidade de movimento apresentada ou conquistada por eles eram elementos para composição dos personagens e das cenas. Arranjamos as cenas sob uma postura de direção coletiva de nós professoras, levando em consideração as ações criadas pelos aprendizes e os jogos de relações estabelecidos entre eles nos improvisos de cenas.

As atividades foram inspiradas nas pesquisas de movimento de Rudolf Laban (1879-1958), Angel Vianna (2009) e Klauss Vianna (1928-1992), e na interpretação e treinamento do Grupo Lume de Campinas (UNICAMP). Assim, apropriamo-nos mais das perspectivas na abordagem integral e holística, da presença e força potencial do corpo e das relações de valorização das singularidades apresentadas por eles, do que em uma forma de copiar as técnicas, pois tudo o que viemos trabalhando precisamos ir apresentando aos alunos de forma adaptada para que eles possam compreender com mais significação. Geralmente organizamos cada dia de encontro em sala de aula em quatro momentos, como na estruturação a seguir.

---

<sup>46</sup> Considero automatismos limitantes as ações que geram posturas desfavoráveis ao bom alinhamento do corpo e que geralmente se repetem e acontecem de maneira inconsciente.

Tabela 1- Organização dos encontros em sala de aula

<b>Primeiro Momento (todos os aprendizes)</b>	
<b>Objetivo</b>	Consciência do corpo e do espaço que ele ocupa
<b>Propostas</b>	1-Aquecimento/relaxamento 2-Alongamento/Meditação.
<b>Segundo Momento (todos os aprendizes)</b>	
<b>Objetivo</b>	Composição corpo/objeto/espaço/“outro” - Reconhecimento de si e do “outro”
<b>Propostas</b>	1- Jogos teatrais e de improvisações 2- Improvisações com objetos 3- Jogos expressivos de movimentos e ações físicas 4- Jogos de percepção sensorial 5- jogos de reconhecimento espacial
<b>Terceiro Momento</b>	
<b>Aprendizes com desejo de atuar e apresentar</b>	
<b>Objetivo</b>	Composição dos personagens das cenas
<b>Propostas</b>	1- Improvisações de ações com base no texto e na trilha sonora. 2- Construção de personagens - <i>Mimesis</i> corpórea, dublagem. 3- Ações físicas e expressivas no espaço da cena. 4- Contracena, marcações e ensaios.
<b>Aprendizes sem desejo de atuar e apresentar</b>	
<b>Objetivo</b>	Exercício de recepção
<b>Propostas</b>	1 - Elaboração de trabalho individual com reflexo do contexto vivido 2 - Colaboração com as necessidades técnicas da cena 3 - Colaboração com os adereços de cena
<b>Quarto Momento (todos os aprendizes)</b>	
<b>Objetivo</b>	Reflexão e aproximações afetivas
<b>Propostas</b>	1 - Conversa informal para relatos de impressões, necessidades, desejos. Avaliações pessoais.

Fonte: A pesquisadora

#### PRIMEIRO MOMENTO:

Os primeiros momentos das aulas foram de conscientização do corpo. A cada dia realizávamos o que sentíamos ser mais adequado para o grupo que estava presente, ou seja, as opções de aquecimentos ou alongamentos que tínhamos estruturado. As tabelas em apêndice destacam os trabalhos mais cultivados durante os processos de sala de aula. Sugiro ir conferindo as propostas e os objetivos descritos na tabela a cada ponto de indicação. (Conferir descrição apêndice A - tabela 3)

As opções com sequência entre aquecimento em roda ou com caminhadas pela sala acompanhando ritmos musicais eram sempre feitas com muita motivação, pois geralmente os ritmos das músicas estimulavam o desejo de se movimentarem e o relaxamento com massagem ou meditação eram importantes para cultivar a concentração e manter a disposição física para os momentos seguintes.

Figura 7: Aprendizes em dinâmica de aquecimento em sala de aula objetivando ocupação do espaço e intenções de gesto e movimento.



Fonte: Foto - Cristiane Rocha

A proposta de alongamento com experiência de *yoga* e meditação foi um trabalho que julguei importante, especialmente pela concentração meditativa que ele proporciona, mas foi algo difícil de conseguir realizar efetivamente com frequência quando todos estavam em sala. Quando havia algum dia com poucos alunos, tornava-se interessante principalmente para aqueles alunos que tinham mais dificuldade de concentração para voltar atenção a si.

Figura 8: Consciência corporal com posturas de *yoga* e meditação



Fonte: Foto - Cristiane Rocha

Procuramos trazer as perspectivas da abordagem somática na busca por uma consciência do corpo em movimento no espaço, propondo uma descoberta pessoal de possibilidades de movimento e sentimentos que esses movimentos e gestos provocam em cada um com suas singularidades. Com vários alunos apresentando dores crônicas de articulações, outros com excesso de peso, hipotonia, gota, limitações motoras e baixa audição, o objetivo deste trabalho se centra também na busca pelo bem-estar físico e emocional, para que todos tenham maior consciência de seu corpo de suas potências e para aqueles que desejavam estar em cena pudessem concretizar seus desejos de estarem atuando e apresentando sem restrições significativas. Klauss Vianna diz que a essência do trabalho corporal que ele propõe é a

investigação da sintonia e consonância com o corpo, para se chegar a um movimento carregado de expressão singular e diferente dos modelos convencionais. Ele revela que “minha energia vital cresce na mesma medida que o meu trabalho corporal se torna consciente. [...] É necessário ter uma consciência corporal baseada na percepção dos espaços internos do próprio corpo”. (2005, p. 116-117)

Os exercícios propostos puderam melhorar, em alguns, a mobilidade na cena, que muitas vezes poderia causar frustrações quando a limitação por alguma dor ou restrição impedia de realizar algum movimento como ajoelhar ou agachar. Não foram todos que conseguiram executar esses movimentos, por isso muitas vezes priorizamos o plano físico vertical (alto e médio) na maioria das aulas, mas aos poucos vimos que os alunos foram descobrindo novos caminhos de respostas, pois cada um vai encontrando o seu jeito de executar o movimento que geralmente é diferente daqueles codificados, então o que importa não é a técnica perfeita, mas possibilitar se chegar em determinado lugar com o “seu” jeito de fazer, importando muito mais o caminho do “como” fazer, ao invés de simplesmente copiar. Nesse sentido, esse é um caminho que não prioriza a homogeneização e reconhece o valor das diferenças, dos diferentes corpos, suas possibilidades e descobertas. Cada um vai até onde sente ser mais viável e confortável para si. No caso dos Jogos expressivos que veremos a seguir, sinto que esse limite que cada um determina para si se expande quando o movimento sai da técnica pura adaptada e abarca o campo das intenções de sentimentos, ao campo das relações de ser observado, seja por nós professoras ou pelos companheiros em sala.

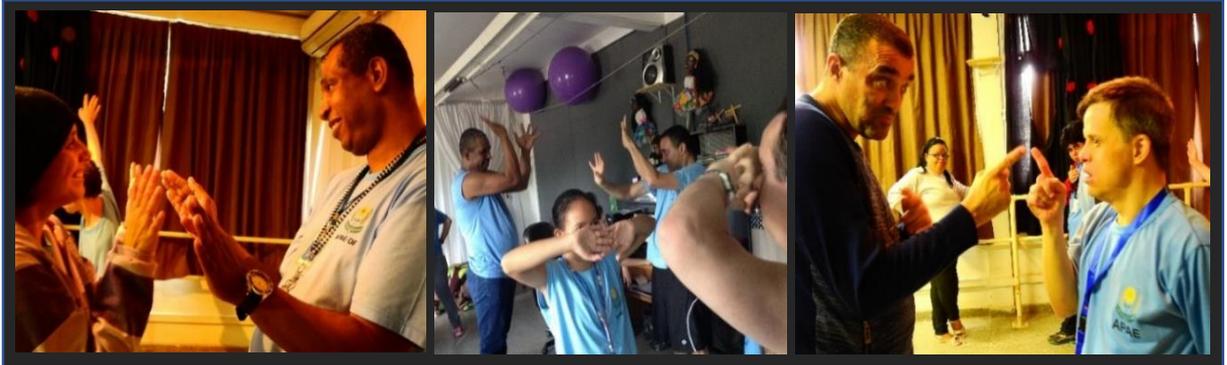
#### SEGUNDO MOMENTO:

O segundo momento das aulas era dedicado aos improvisos com objetos, jogos teatrais, expressividade de movimentos em ações físicas e sensoriais. Assim, como no primeiro momento, cada dia era dedicado aos jogos que se adequavam às necessidades que iam surgindo. Os jogos pressupõem acordos, invenção e resolução de problemas em um processo de convivência e alteridade no trânsito lúdico entre o imaginário e a realidade. O foco desse momento foi seguir com a consciência do corpo em ação, mas alinhavando-se aos comandos para trabalhar a intencionalidade e a expressividade. Nos dois primeiros meses, esses jogos foram feitos de forma livre e, à medida que íamos desenhando as cenas, passávamos a focar nos trabalhos para colaborar com a composição expressiva das cenas e dos personagens que estavam em construção. Entre os jogos mais frequentes para a conquista de nossos objetivos, destaco os que estão organizados na sequência das tabelas em apêndice.

Jogos Teatrais e de Improvisações: (Conferir descrição em apêndice A - tabela 4)

Os jogos do espelho em todas as suas variações são exercícios que permitem tornar visível o invisível, seja para si ou para o “outro”. Esses exercícios foram estruturados com inspiração nos escritos de Merleau-Ponty em que ele diz que para ele “o espelho é o instrumento de uma universal magia que transforma as coisas em espetáculos, e os espetáculos em coisas, eu em outrem e outrem em mim.” (2004, p.23)

Figura 9: “jogo do espelho” realizado em sala de aula 2016



Fonte: foto Cristiane Rocha

No caso específico de olhar-se em expressão no espelho, olhar a si mesmo refletido, revela-se para si o invisível de si ao mostrar-se em imagem refletida. Esse exercício provocou algumas surpresas para eles. O espelho faz ver o que apenas era percebido pela imaginação ou talvez pelo inimaginável. É o embaralhar da presença fenomenal entre vidente e visível. Para Merleau-Ponty, “o fantasma do espelho puxa para fora minha carne” e o reflexo especular passa a ser extensão de uma relação com seu próprio corpo, tornando-se vidente e visível para si mesmo.

Figura 10: “jogo do reflexo no espelho” realizado em sala de aula, 2017



Fonte: foto Cristiane Rocha

O aprendiz refletido no espelho dialoga com as possibilidades antes invisíveis, não reveladas de si. Com isso, puderam tomar consciência de suas próprias possibilidades estéticas expressivas, algumas ocultas até então. “Ver nosso reflexo no espelho é sempre um momento muito peculiar, pois é quando tomamos consciência daquele nosso aspecto que não podemos conhecer de nenhuma outra maneira.” (MATURANA E VARELA, 2011. P.29)

Figura 11: variação do jogo do espelho realizado em sala de aula, 2016



Fonte: foto cedida APAE/DF

#### Jogos Expressivos de Movimentos: (Conferir descrição em apêndice A - tabela 5)

No jogo de exploração do corpo em suas partes e no seu todo, foi possível perceber que eles conseguiam focar nas partes, mas quando iam articular as partes entre si, acabavam levando à mecânica de repetir os mesmos movimentos e combinações, restringindo mais aos braços e mãos que ao restante possível. Isso se tornava mais evidente nos alunos com tônus muscular mais rígido e travado e nos alunos com algum comprometimento articular que restringe os movimentos, principalmente de membros inferiores. Nesse caso, reforçamos que o micro também pode ser o máximo e que o importante é a intenção e a variação seguida das expressões, mesmo que o movimento fosse pequeno ou pouco expansivo. Mas, quando começaram a se familiarizar mais com as possibilidades de seus corpos, as combinações se tornavam mais criativas e eles começavam a se divertir mais e, com isso, foram aprimorando suas habilidades corporais e ampliando suas possibilidades de movimentos no espaço. Já o de abertura e

fechamento foi melhor articulado por todos, pois permitiu maior liberdade para brincar com essa dinâmica de movimento ao associá-lo com o jogo de expressões faciais.

Jogos de Percepção Sensorial: (Conferir descrição em apêndice A - tabela 6)

Os jogos de percepção sensorial foram trabalhados com todos, mas traziam elementos especialmente necessários para aqueles aprendizes que experimentaram personagens com alguma deficiência (sensorial ou física) e, portanto, com necessidades específicas para composição de suas ações e expressões. Esse foi um caminho de propor situações para lidar com limitações que não eram especificamente deles, para que, com isso, eles pudessem experimentar as diferenças em seus corpos e inventarem formas de lidar com elas em cena. Na maioria das vezes, eles conseguiam organizar novas formas de ação durante o exercício, mas, muitas vezes, quando iam para a cena, perdia-se um pouco do que haviam conquistado e nisso a repetição se tornava importante para incorporação daquilo que foi percebido, mas sempre novos caminhos surgiam.

Figura 12: Movimentos e deslocamentos com venda nos olhos



Fonte: foto Cristiane Rocha

Os jogos de movimentos e deslocamentos com venda nos olhos foi importante para os dois alunos que fizeram o cego Gafanhoto, pois mesmo usando uma vareta para tatear, o alcance da visão sempre estava à frente do gesto de tatear para sentir o espaço. Esse recurso de locomover-se sem a visão ocular foi bastante explorado com esses alunos, mas como necessitaria um tempo maior para repetição com fins de trabalhar especificamente essa relação do corpo cego no espaço, ponderamos dar lugar para que eles pudessem compor o personagem da forma que eles conseguiam senti-lo. Por um tempo, eles se lembravam das relações e percepções de ações provocadas pela não visão, mas depois ia-se perdendo pelo fato de ainda não estar incorporada, ora vinha, ora não vinha e isso foi observado nos dois aprendizes que fizeram o velho cego Gafanhoto em momentos distintos do processo. Um deles chegou a dizer que era complicado “fazer de conta” que não estava vendo se na verdade ele via tudo, mas que:

“a vareta dá uma forcinha, ajuda a fingir melhor”. Percebi que eles acabavam usando a vareta muito mais como um símbolo dado da cegueira que como uma extensão da visão ocular. Sentir a vareta como extensão do corpo, um caminho para uma outra forma de perceber o espaço e tudo que o ocupa era um ato de abstração que foi de difícil percepção e compreensão para eles.

No artigo *Visualidade e Imunização: O Inframine do Ver/Ouvir a Dança*, Helena Katz e Christine Greiner trazem uma citação de Diderot (1713-1784) que repositono para o contexto aqui abordado: “E o que são, segundo teu parecer, os olhos? – Lhe disse o senhor... O cego lhe respondeu: ‘São um órgão sobre o qual o ar produz o efeito de minha vareta em minha mão’” (DIDEROT, apud KATZ e GREINER 2012, p02). E elas esclarecem que Diderot

ponderava que se o cego combina as sensações daquilo que toca, trabalha muito mais com a abstração do que os que enxergam, circunstância que talvez o fizesse se equivocar menos no uso dessa habilidade. Ou seja, contrariando que o abstrato depende do concreto, ponderava que o ato de ver atrapalha um pouco o lidar com o abstrato. (KATZ e GREINER 2012, p.02)

Desse modo, a capacidade de observar, de perceber o que o corpo pode criar sem uma referência representada, é começar no escuro, no íntimo de uma procura interior para o exterior, percebendo o que pode o corpo compor com o mundo. É uma possibilidade de caminho que vai da abstração para o concreto e essa foi uma experiência significativa já que a maioria deles tem dificuldade de trabalhar com a abstração.

Outras sensibilidades e linguagens foram necessárias inserir no processo, como o exemplo de Libras. Esse foi um trabalho importante para as aprendizes que faziam as Borboletinhas como foi, também, de difícil assimilação. A partir do contato com esse signo linguístico, os aprendizes, nos exercícios coletivos, puderam criar seus próprios códigos de comunicação em sinais, mas nos momentos de ensaio da cena, deixamos que as duas Borboletinhas (as únicas que não tinham texto para dublar) criassem seus símbolos e formas de se comunicarem e assim elas foram encontrando seus próprios gestos para se comunicarem sem diálogo falado. Já as ações sem braço foram um meio de trabalhar a deficiência física, principalmente para a aprendiz que faz a Borboleta que não podia voar. Até outubro do ano de 2016 ela trazia a referência da falta de uma asa imobilizando um dos braços. Depois concluiu que era a asa que estava com problemas, não os braços, e, com isso, passou a usar os dois braços. A aluna encontrou seu recurso estético para justificar sua escolha se guiando pelos desenhos animados que já havia assistido e pelo desenho que um dos alunos fez em aula aberta para trabalhar os adereços da peça. Conforme a imagem abaixo (Figura 13), esse aprendiz fez os quadrinhos guiado pela dramaturgia da peça e também pelos desenhos animados (asas e

braços como estruturas separadas). Nós, professoras, acolhemos esses achados da aluna. Assim, a borboleta que não voava teve identidade visual com uma única asa pequena e desconectada dos braços e as que voavam tiveram asas grandes de tecido presas aos punhos. Conforme pode ser visto na imagem abaixo, a composição visual de cada uma delas respeita as percepções que elas tiveram das borboletas observadas nos estudos de imagens e vídeos feitos durante o processo.

Figura 13: desenho em quadrinho e identidade visual das borboletas



Fonte: foto Cristiane Rocha (2016)

Nestas atividades procuramos trazer uma variação de caminhos e possibilidades para alcance de percepções com aprendizados sensíveis que alternavam entre a necessidade do concreto e da abstração, pois ambos podem excitar processos de pensamento no corpo.

Jogos de Improvisações com Objetos (Conferir descrição em apêndice A - tabela 7)

O grupo todo experimentou possibilidades de interações com os objetos, mas foi um procedimento, em especial, de primordial importância para os aprendizes que se propuseram a se relacionarem com objetos em cena, como foi o caso das sombrinhas das Borboletas e da folha da Formiga. Alguns objetos como o tecido da asa das Borboletinhas foram experimentados mais especificamente pelas aprendizes que tinham esses objetos como parte compositiva de seus personagens. (Figura 14). No geral, à medida que experimentavam, a maioria foi conseguindo incorporar os objetos aos seus corpos em ação de forma mais orgânica.

Figura 14: Jogos de improvisações com objetos (com sombrinha e com tecido)



Fonte: fotos - Cristiane Rocha

O aprendiz que faz a formiga em uma cena improvisada sugeriu deslocar-se na cena carregando uma folha (ação que ele observou em pesquisa de imagens) e a folha passou a ser parte de seu personagem, mas depois que ele entrava em cena e parava para contracenar, ficava confuso sem saber o que fazer com ela, pois ainda não havia estabelecido uma relação de composição com a folha. Depois de algumas apresentações, em conversa com minhas companheiras, expressamos a preocupação com o incômodo que a folha trazia ao aprendiz no momento da contracena e, com isso, sugeri experimentar a possibilidade de colocar alças na folha para que ele pudesse levá-la como uma mochila e ele acabou encontrando uma referência mais próxima do seu cotidiano de carregar sua mochila, passando a brincar com essa forma de carregar, incorporando-a a seu corpo de forma mais prazerosa e orgânica. Soluções que vamos encontrando na cooperação com as observações e experimentações coletivas.

Além deste treinamento com objetos, realizamos repetições com proposições variadas de deslocamentos espacial para trabalhar as direções elementares do corpo no espaço de cena. Como eles iriam apresentar tanto em palco italiano, no Festival, quanto em espaços alternativos em eventos e escolas, trabalhamos de modo que eles pudessem incorporar a relação do limite palco/plateia. Os exercícios expostos abaixo foram importantes para trabalhar algumas dificuldades apresentadas em relação a orientação espacial.

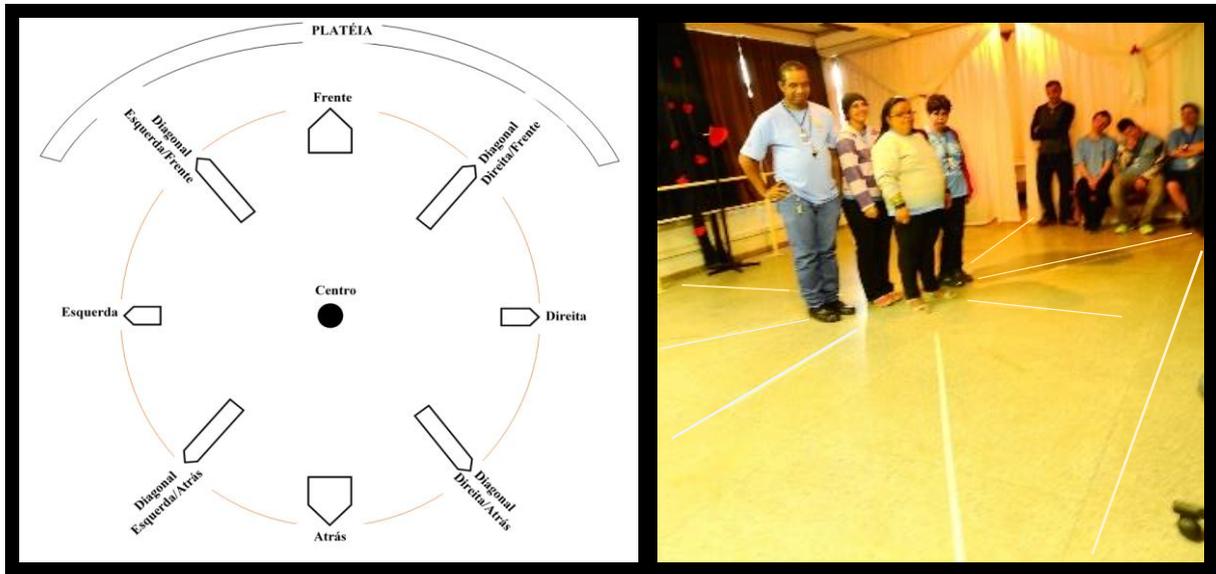
#### Jogos de Reconhecimento Espacial (Conferir descrição em apêndice A - tabela 8)

Inicialmente a maioria teve dificuldade em reconhecer-se no espaço em relação às direções estabelecidas durante as movimentações, em especial às diagonais e, principalmente, em estabelecer as direções entre espaço de cena e recepção tanto em deslocamento, quanto parados em um ponto fixo. Por isso, os exercícios apresentados na “tabela 8” foram repetidos com diferenciações em vários momentos, sempre tomando-se a localização da plateia como ponto de referência, pois quando mudávamos a direção de posicionamento da plateia em sala de aula eles ficavam perdidos no espaço, com dificuldade de reconhecer e reposicionar as direções de frente, atrás, diagonal e os lados esquerda/direita. Por isso, utilizamo-nos do recurso inspirado em Laban (1879- 1958), delimitando o chão com fita crepe para que eles pudessem identificar de forma mais concreta as direções sem ficarem perdidos.

A partir dessa referência concreta, eles foram se organizando no espaço de forma mais consciente. Contudo, mesmo assim, marcar o chão com a fita crepe ou objetos (flores/sombrinhas e formigueiro/banco) ainda foi algo necessário nos momentos de apresentações, principalmente quando se tratava de desenho da cena com referência às diagonais. Abaixo (Figura 15), segue esquema de direções organizado pela pesquisadora e

esquema de direções desenhado com fita crepe no chão da sala de aula para realização dos jogos de direções espacial.

Figura 15 – Esquema de direções.



Fonte: foto Cristiane Rocha

O espaço faz parte do mundo experiencial/percebido e torna-se parte de nós, de nosso acoplamento estrutural. Nesse caso, a percepção do espaço não se reduz a processamentos de informações, pois cada um vai sentir e perceber o espaço de forma diferente em suas características como forma, dimensão, volume, cor, textura, luz. Nesse sentido, o espaço é aquilo que nossa experiência articula dele e por isso ele só existe em “relação” ao corpo individual ou coletivo. Com isso, os sentidos do corpo e do espaço são organizados em nossa percepção de forma concomitante em um processo de reversibilidade permanente. Assim como um corpo pode modificar um espaço, um espaço pode modificar um corpo tanto no sentido psíquico quanto ontogênico.<sup>47</sup> Poderíamos deduzir que nosso corpo se organiza de acordo com as relações que temos na vida, ou seja, com os espaços, os sujeitos e objetos com que trocamos experiências. É a reflexão que Merleau-Ponty nos traz sobre tocar e ser tocado, seja fisicamente ou afetivamente, pois esses dois campos podem gerar transformações no ser vivente.

Nesse pensamento, nosso corpo é a história viva de nossas experiências relacionais incorporadas em nossos processos cognitivos, sensitivos e psicomotores. A partir das experiências pessoais que cada aprendiz viveu, pudemos perceber que as mudanças estruturais

<sup>47</sup> Usado em antropologia como “o processo através do qual cada um de nós incorpora a história da nossa própria formação”.

no corpo e modo de se mover e pensar de cada um se organizou de acordo com os encontros e espaços relacionais que eles tiveram. Isso é o que podemos aproximar da concepção “autopoiética” cunhada na década de 70 por Maturana e Varela (2011). Eles afirmam que os seres vivos são sistemas autônomos e se organizam de acordo com os acoplamentos estruturais que os estabelecem. Assim, vemos alguns com mais maleabilidade de movimento e outros com menos, alguns com compreensão da relação de seu corpo com o espaço que habitam e outros com menos, alguns com mais abertura para experimentar o novo e outros com menos. Mas, no espaço relacional que construímos juntos nos encontros de aula, vejo todos com desejo de expandirem suas potencialidades.

Como toda a trama da peça acontece em meio à natureza, onde os insetos fazem sua morada, inicialmente, usamos objetos que pudessem trazer uma relação física com o ambiente colocando flores gigantes em alguns pontos do espaço de cena que, além disso, também cumpria a função de dar referência para reconhecimento de direções no palco como era o caso da diagonal (Figura 16). Com o auxílio do aluno que desejou ficar nos processos das “tecnologias aplicadas ao espetáculo”, tentamos confeccionar árvores com PVC que fariam parte do espaço cênico. Pesquisamos por alguns meses várias possibilidades para montagem de cenário que fosse viável de ser carregado para as apresentações fora da APAE/DF, até que a proposta de fazer um vídeo nos fez eliminar tudo isso. Como muitas vezes os aprendizes necessitam dos elementos concretos para se situarem melhor no espaço da cena, inicialmente mantivemos o referencial com os elementos de flores gigantes para organizar o espaço cênico e alimentar o imaginário deles de forma mais concreta.

Figura 16 – 1: apresentação CEF7 usando flores gigantes delimitando a diagonal (outubro de 2016) e 2: apresentação Faculdade de Educação UnB (2017) sem as flores apenas com fita crepe delimitando a diagonal.



Fonte: foto Cristiane Rocha

Partimos da percepção do concreto para chegar à abstração. Começamos com esses elementos cenográficos para alimentar o imaginário do ambiente da natureza e determinar limites de movimentações no desenho da cena e depois os retiramos, ficando apenas a memória imaginativa da organização do espaço criado, mas, mesmo assim, ainda mantivemos as flores de sombrinhas que as Borboletinhas carregavam e o formigueiro (Figura 17) para trazer referência ao desenho de posicionamentos e movimentação nas cenas.

Figura 17: Funarte- novembro 2016 -Organização dos elementos em cena que determinam pontos de paradas nas diagonais.



Fonte: Foto cedida por Victor lawson

As marcações com fita crepe no chão também foram necessárias manter como referência para as direções diagonais das cenas (Figura 18), pois, a cada mudança de espaço, percebíamos certa lentidão para se organizarem conforme as marcações das cenas.

Figura 18: Diagonal definida com fita crepe em primeira apresentação: Teatro Plínio Marcos-28/11/2016  
Fonte:



Fotos cedidas por Victor lawson

Eles necessitariam de um reconhecimento prévio do espaço de apresentação para dar o tempo necessário a esse processo de se situarem esteticamente na cena, mas como geralmente não dispomos desse tempo, esses recursos concretos possibilitam a eles incorporar com mais facilidade o processo de composição estética entre corpo, espaço e contracena. Porém, percebemos que na medida que iam apresentando, iam também incorporando essas relações compositivas e, com isso, podíamos ir diminuindo as marcações com a fita crepe no chão (Figura 19).

Figura 19: Marcação de diagonal reduzida pela metade. Colégio Militar de Brasília 03/04/2017



Fonte: foto Cristiane Rocha

### TERCEIRO MOMENTO:

O terceiro momento de aula era dividido com propostas diferentes para os aprendizes com desejo de estar em cena e apresentar e para os que não tiveram desejo de atuar nessa perspectiva. Nesse momento, realizávamos os trabalhos direcionados para criação de cenas e personagens apenas com os que estariam efetivamente atuando em apresentações e os dois aprendizes que não tiveram esse interesse puderam escolher entre elaborar trabalho individual com base nas percepções do que observavam nos ensaios (desenhos, poesias e o que mais pudessem inventar) ou acompanhar contemplando e colaborando com as necessidades técnicas do que ia sendo criado. Optei por fazer a descrição do terceiro momento sem a estrutura de tabelas como vim fazendo com os outros momentos.

Como optamos por trabalhar o texto escolhido com o recurso da dublagem, os exercícios relacionados até agora foram especialmente estruturados também para colaborar com as necessidades surgidas no processo do trabalho de composição de personagem, das cenas e do ato de atuar dublando. Assim, iniciamos os trabalhos das cenas com os diálogos do texto ao

vivo em sala (interpretação textual com as vozes das três professoras) e com as músicas que íamos encontrando durante o processo. Fizemos um primeiro momento sem gravação das vozes e somente depois de ter os personagens definidos e experimentar improvisações e várias possibilidades de atuação conjunta com a dublagem ao vivo é que partimos para a gravação e em seguida para os ensaios acompanhados pelo áudio gravado.

Na montagem aqui abordada, trabalhamos os processos de dublagem com base nos diálogos do texto adaptado e, à medida que os aprendizes ouviam nossa interpretação com a leitura dramática, eles podiam improvisar dublando com movimentos faciais e ações físicas correspondentes ao que estavam experimentando em relação ao entendimento do texto. Nesse primeiro momento, a dublagem era ao vivo, pois foi um espaço para reconhecimento do texto com improvisações, e somente depois desse reconhecimento onde todos experimentavam todos os personagens é que partíamos para a definição e composição dos personagens que cada um iria assumir fazer. Como eles não precisavam falar, percebemos a tendência de fazerem gestos repetidos com os braços e mãos esquecendo da dublagem e da expressão do que estavam interpretando. Inicialmente eles se preocupavam apenas em identificar seu momento de ação nas contracenias esquecendo de todo o resto. Para incentivar novas formas de experimentar a dublagem, passamos a fazer improvisações com músicas de letras conhecidas por eles e letras de músicas lidas por nós professores, além de frases sugeridas por eles, em que um falava e o outro dublava.

O objetivo era trabalhar não somente a expressão corporal, mas também a facial, e geralmente esse processo era conjugado com qualquer um dos jogos de espelho descritos aqui. Como usamos letras de músicas que eles conheciam, ficava uma experiência mais espontânea e expressiva, ao que depois partíamos para o texto que foi adaptado para acompanhar as improvisações que iam surgindo. A partir daí fizemos um trabalho de discussão do texto com foco na compreensão dos diálogos estabelecidos entre os personagens e com foco nas intenções e ações de cada um. Depois que eles passaram a entender o que os personagens diziam e o objetivo de cada um, eles começaram a brincar e improvisar mais e, com isso, as ações e intenções que surgiram colaboravam com o processo de adaptação do texto que foi acontecendo até a escolha e definição dos personagens para cada aprendiz. Assim, as adaptações foram sendo estruturadas a partir das habilidades apresentadas por cada um e também a partir das dificuldades. Ao final, a dramaturgia pôde atender às necessidades individuais e coletivas.

As atividades se tornaram um jogo teatral de grande diversão, momentos em que se reforçava o sentimento de que nossa sala de aula era um laboratório de experimentações estéticas construídas de forma lúdica e brincante, possibilitando assim um aprendizado mútuo

entre aprendizes e educadoras. Eles se divertiam vendo as interpretações uns dos outros e nós nos divertíamos com o contágio do divertimento coletivo. Uma experiência de atuação e recepção mútua em sala de aula. Nesse processo, vamos formando não somente aprendizes atuantes, mas também espectadores.

O professor Flávio Desgranges (2011)<sup>48</sup> pontua os aspectos estéticos intrincados na experiência da recepção e a necessidade de uma formação de espectador. Percebo que determinados processos pedagógicos possibilitam também trabalhar essa perspectiva dentro da própria sala de aula. A partir das primeiras experimentações com a dublagem, passamos a perceber que essa proposta era um caminho facilitador para os aprendizes decorarem os textos com mais facilidade, além de ser motivador para trabalhar-se com texto e diálogos em cena, principalmente para aqueles que têm dificuldades para falar e memorizar.

Após o trabalho de compreensão do texto e estudo do discurso dos personagens, experimentamos improvisações onde todos podiam provar fisicamente todos os personagens sem definições de gêneros para estes personagens. O gênero era definido por quem o estava experimentando e, a partir daí, passamos a trabalhar com as afinidades que cada um teve com os personagens experimentados. Inicialmente, buscamos o conhecimento anterior que cada aluno tinha dos insetos existentes considerando o imaginário pessoal que cada um trazia para suas ações físicas e esse foi um momento de prévia composição corporal. Após experimentações de ações corporais em improvisações, os aprendizes foram definindo junto das professoras os seus personagens. No final do segundo mês de encontros, todos já tinham escolhido e definido seus personagens por maior empatia com os insetos e animais existentes. Para isso, também foram criados novos personagens para suprir as necessidades apontadas por cada um e também para suprir o número de aprendizes interessados em atuar.

Desse modo, em vez de termos apenas uma borboleta, criamos mais duas, pois existiam mais alunas que se identificavam com os movimentos dançantes de uma borboleta e também duas Joaninhas, além de um zangão, uma Abelha, um Gafanhoto e um Beija-Flor surgido somente em 2017 porque recebemos no grupo mais um aprendiz com desejo de atuar. Com isso, entre o texto original e o texto adaptado durante o processo de criação desse trabalho foram surgindo novos personagens, como pode ser conferido na tabela abaixo.

---

<sup>48</sup> Atua na graduação e na pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desde 2015 e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP.

Tabela 2: Personagens

<b>Personagens do texto original</b>	<b>Personagens da nossa versão adaptada</b>
Uma Borboleta que nasce faltando um pedaço da asa	Uma Borboleta que nasce sem uma das asas
Uma Formiga	Uma Formiga com baixa visão
Uma Cigarra	Uma Cigarra com problemas de Memória
Um Besouro - Doutor Faz Tudo	Um Besouro Médico - o Doutor Faz Tudo
Uma coruja (Godofredo) cientista pesquisadora que conserta a asa da borboleta.	Um Gafanhoto (Godofredo) velho, cego e sábio.
Um Sapo guardião da coruja pesquisadora	Um Sapo inocente e brincalhão, guardião do Velho sábio Godofredo
	Uma Abelha que não tem o ferrão
	Duas Borboletinhas
	Duas Joaninhas Enfermeiras
	Um Beija-Flor

A partir desse ponto começamos a disponibilizar recursos para pesquisa de imagens e vídeos que pudessem alimentar o imaginário dos aprendizes e proporcionar matrizes para a mímese de corporeidades. Para esse momento do trabalho foram utilizados os princípios da *mimesis* corpórea. De acordo com o ator e pesquisador Renato Ferracine<sup>49</sup> (2003),

*Mimesis* Corpórea é um outro meio articular do LUME para a apreensão de matrizes. (...). Ela possibilita ao ator a busca de uma organicidade e de uma vida a partir de ações coletadas externamente, pela imitação de ações físicas e vocais de pessoas encontradas no cotidiano. Além das pessoas, ela também permite a imitação física de ações estancas como fotos e quadros, que podem ser, posteriormente, ligadas organicamente, transformando-se em matrizes complexas. Cabe ao ator a função de “dar vida” a essa ação imitada, encontrando um equivalente orgânico e pessoal para a ação física/vocal. (FERRACINE, 2003, p.202)

Partimos da observação atenta dos insetos e animais com os recursos de vídeos e fotos. Todos foram levados para o laboratório de informática e lá os apoiamos em suas pesquisas. Eles escolhiam o que queriam ver e observar. Orientamos a observarem atentamente as ações dos insetos ou animais escolhidos, como voavam, andavam, como mexiam os olhos, a cabeça, a boca, o ritmo, a energia da movimentação, os sons que emitiam, a percepção do volume e peso do corpo.

O processo metodológico da *mimesis* foi estruturado por Luís Otávio Burnier, no qual ele definiu a divisão das etapas de trabalho tomando por base observações realizadas em locais

<sup>49</sup> Coordenador do LUME - Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP cujas origens repousam na experiência de Luís Otávio Burnier (1956 – 1995) em seus oito anos de treinamentos e pesquisas na Europa.

próximos centrando em apenas um objeto ou pessoa. Assim, propôs a seguinte divisão: “OBSERVAÇÃO da pessoa, a posterior IMITAÇÃO e MEMORIZAÇÃO das ações físicas e/ou vocais e sua CODIFICAÇÃO através de repetição. Finalmente a etapa de TEATRALIZAÇÃO dessas ações e sua aplicação na cena.” (2003, p. 211, grifo do autor). Mas para quando a distância do elemento observado não permite retorno à fonte, os atores do grupo ampliaram os recursos para além da observação presencial da pessoa observada. Eles usam ainda:

Pelo menos três elementos concretos: as anotações (das ações físicas), o registro fotográfico (alguns gestos, posturas e ações) e o registro sonoro (ações vocais), todos três apresentados acima. Temos, além desses, ainda um quarto elemento, esse um pouco mais complexo, que poderíamos chamar de memória energética ou ainda interiorização muscular orgânica. (2003, p. 211)

Nós adaptamos os recursos às nossas necessidades. Assim, partimos da observação de uma variedade de fotos e vídeos dos insetos e animais e não usamos o recurso da anotação, pois boa parte deles não tem acesso à escrita, por isso usamos o relato oral. Eles falavam sobre o que tinham observado. Alguns descreviam características como:

Relato 1- (Abelha) – “Ela bate a asa rápido assim! Demonstra com a mão. E é pequena, a asa.”

Relatos - (Borboletas) 2 – “Ela tem a asa grande!” 2.1- “É bonita” e dança né! 2.2- “gosta de dançar cheirando as flores”.

Relato 3 – (Sapo) “ele vive perto da água, é gordinho e pula esticando a perna.”

Relato 4 (Besouro) “ele tem a casca dura, é preto, quica pra pousar.”

Relato 5 (Formiga) “ela carrega a folha nas costas assim.” Demonstra com uma folha imaginária. Anda rápido! (Aprendizes 2016)

Percebemos que algumas imagens e vídeos se tornaram forte referencial para eles. Foi com esses referenciais que partimos para a sala de teatro com fins de descobrir como dar vida às ações observadas, como imprimir no corpo movimentos que não eram deles, e como fazer isso respeitando suas características individuais. Começamos pela “observação” das ações coletadas externamente, os “relatos”, e depois seguimos para a “imitação” a partir de ações físicas improvisadas buscando equivalência ao que foi observado. Nesse caso, a mímese não seria simplesmente copiar, mas sim trazer para o corpo as equivalências que pudessem ser traduzidas em ações em um corpo que é diferente daquele que foi observado. Destaco como exemplo a observação da aprendiz que faz a abelha, que ao perceber que ela tem asas pequenas, traduziu esse movimento usando os braços como asas, porém restringindo mais às articulações do antebraço no lugar do braço todo, como fizeram as borboletas que identificaram as asas grandes e bonitas. Elas encontraram a equivalência na maior ou menor amplitude do movimento de bater as asas.

Após terem os personagens definidos a partir das experimentações de ações do que havia sido observado, eles foram buscando uma “memorização” dessas ações apoiando-se nas repetições do que ia sendo encontrado. A partir dos jogos de expressão e improvisos com a dublagem, fomos trabalhando uma maior “organicidade” de tais ações.

Com isso, também foram surgindo alguns adereços observados por eles, como a folha que a Formiga carregava, o formigueiro, as flores e o casulo da Borboleta. Estes dois últimos foram experimentados com sombrinhas, que acabaram sendo o objeto usado para trazer a imagem metafórica tanto das flores quanto do casulo. Depois, foi surgindo, como sugestão das professoras, a guitarra da Cigarra e a muleta do cego Gafanhoto. Objetos que passaram a compor os personagens. Todos esses elementos passaram a compor os personagens e suas ações.

Procuramos seguir um processo que pudesse contemplar a sequência sugerida por Burnier: “OBSERVAÇÃO, IMITAÇÃO, MEMORIZAÇÃO, CODIFICAÇÃO e TEATRALIZAÇÃO”. Mas a etapa da memorização para a codificação foi mais complicada de avançar, porque boa parte acabava esquecendo. Voltamos em vários momentos às fontes de observação para recuperar os elementos observados, mas percebemos que cada um conseguiu acolher uma característica mais marcante do seu inseto ou animal e consideramos isso como relevante. A partir desse ponto, passamos a configurar a improvisação como ponto primordial. Aos poucos, eles iam memorizando o que surgia no improviso, tornando possível memorizar e codificar uma ou outra ação, que ora era lembrada e ora não. Em alguns momentos, a “codificação” foi sendo direcionada por nós, professoras, que trazíamos essa memória para eles, imitando-os, fazendo-os ver o que eles tinham criado e, tomando como base seus momentos de observações, eles também se propunham a imitar uns aos outros. Assim, eles imitavam nossa imitação deles mesmos, porém todos encontravam suas próprias formas de organizar suas ações e com esses apoios iam relembando e formulando algumas codificações.

Ao relacionar seus corpos ao que era observado nas imagens como matriz de imitação, eles se organizavam de modo a experimentar suas próprias formas de ação, criando seus próprios caminhos de acordo com o que era possível imaginar e executar corporalmente e, assim, conseguiam chegar a uma maior organicidade de suas ações. Em nosso contexto, a mímese passou a ser uma ação humana de recriação de algo observado.

A arte busca a mesma potência de criação que a natureza, em si, possui - e porque não dizer vice-versa? E é nesse sentido, e dentro desse conceito, que a mímese corpórea, como entendida no Lume, se coloca: não como mera tentativa de cópia, reprodução ou mesmo representação do que foi observado, mas como busca de recriação que tem,

como ponto de partida, as observações de ações físicas e vocais encontradas no cotidiano. (FERRACINI, 2006, p.226)

Realizamos uma série de experimentações pautadas em livres proposições para improvisações individuais e em grupo e, também, usando sons e músicas para que eles brincassem de se moverem como os insetos ou animais escolhidos levando em consideração os vários ritmos apresentados em músicas selecionadas para trabalhar diferentes dinâmicas de ações. Assim seguimos com o treinamento de construção das personagens. A palavra treinamento aqui é usada no sentido como é compreendida por Ferracini (2006), ou seja, “como intensificação daquilo que você já é”. Uma intensificação de sua potência vital e, nesse sentido, como afirma esse ator e pesquisador, a arte e a mimese recriam uma potência de vida, uma singularidade e não uma generalização. Foi por esse pensamento que organizamos o processo de criação.

Após fechar a versão final com os personagens identificados acima, fizemos a gravação do áudio em um CD no formato de rádio novela mantendo a referência das nossas vozes e as músicas escolhidas coletivamente pelo grupo para fazerem parte das cenas. No início, houve um certo estranhamento de todos, pois esse tempo restrito não deixava mais espaço para as improvisações. Apesar de lamentarmos ter que abrir mão da boa relação de jogo entre as vozes das professoras ao vivo com a interpretação dos aprendizes, tal limitação foi uma boa experiência para se trabalhar com ritmo de cena preciso, pois com a gravação não havia espaço para pausas ou novas interações. Os alunos tinham que acompanhar o ritmo determinado pelo áudio e isso foi uma boa solução para impulsionar a atenção e o ritmo dos aprendizes, que muitas vezes era bem lento. Exigia uma presença atenta a tudo no aqui e agora: contracena, espaço, tempo, recepção. Com os ensaios, eles acabaram administrando bem esse recurso do ritmo e tempo apurado e depois de muitos ensaios acabaram encontrando espaço para arriscar alguns improvisos.

Durante o processo tivemos, que eliminar o Zangão, porque o aprendiz que iria compor este personagem acabou tendo que se ausentar do trabalho no meio do ano de 2016, mas retornou em 2017, quando o personagem já não existia mais. Ao retirar o Zangão, tivemos que readaptar o texto e refazer a gravação de áudio para atuação da Abelha sem a companhia do Zangão.

Devido à entrada e saída de aprendizes, tivemos trocas de personagens tanto em 2016 quanto em 2017. A mais significativa foi em relação ao aprendiz que fazia o Sapo, que se mudou para o Maranhão no início de 2017. Esse foi um personagem mais complicado de ser trabalhado

em virtude da estrutura pesada e a roupagem que restringe o campo visual.<sup>50</sup> O Sapo é quase um boneco gigante. Os dois alunos que experimentaram esse personagem em 2016 tinham uma boa força muscular para sustentar a armação que configurava a visualidade do Sapo, mas, mesmo assim, um deles apresentou mais dificuldade para se movimentar no espaço com a estrutura que limitava o campo visual. Durante o processo, o personagem ficou com aquele que se sentiu melhor manipulando-o. Procuramos dar ao aprendiz que decidiu ficar com o Sapo um treinamento maior para que ele conseguisse adequar seu corpo ao “corpo” do personagem Sapo, dando tempo para que ele pudesse encontrar seu próprio caminho de composição. Fizemos algumas alterações na estrutura do tecido para melhorar a visibilidade e, com isso, a mobilidade.

Em 2017, o aprendiz que retornou ao trabalho (que era o Zangão no ano anterior e que não existe mais) se ofereceu para fazer o Sapo em substituição ao aprendiz que saiu da APAE. Nós, professoras, tivemos certa resistência por achar que ele não conseguiria em virtude do peso que a estrutura apresenta e os problemas de gota que ele tem, pois quando se manifesta afeta as pernas dificultando o caminhar. Mas ele, mesmo assim, insistiu em experimentar e depois que ele repetiu com firmeza: “Eu quero ser o Sapão!”. Respeitamos seu desejo e ele nos surpreendeu. Fez o personagem com muita desenvoltura para se locomover no espaço e brincar, o que era o mais complicado devido ao baixo campo de visão que a estrutura proporciona. Estar no corpo do Sapo é recompor nova espacialidade para o próprio corpo, é recriar as referências e experimentar novas percepções e o aprendiz encontrou muito bem esse caminho para se compor com o personagem que ele desejou fazer (Figura 20).

Figura 20: identidade visual do Sapo. Os dois aprendizes que fizeram o Sapo -2016 e 2017



Fonte: fotos cedidas por Victor lawson

<sup>50</sup> Aproveitamos a estrutura que um amigo tinha usado na montagem que ele havia feito e nos ofertou de presente quando soube que iríamos trabalhar com texto que ele avia nos apresentado em 2010 e, por isso, optamos por usá-la.

De acordo com Merleau-Ponty, “não é a personagem que se realiza no ator, é o ator que se realiza na personagem.” (2006, p.558). Ele se realizou, pois segundo o que ele diz: “adoro fazer o Sapão”.

Com entradas, saídas, trocas e substituições, considerando, na medida do possível, o desejo de cada um, o trabalho seguiu seu curso no mesmo processo de encantamento com o qual teve início. E vai ficar na memória de todos que estiveram presentes no processo.

Depois que já tínhamos todos os personagens criados e todo o trabalho de atuação de palco pronto, projetamos novas cenas para serem trabalhadas em vídeo e que pudessem compor com as cenas do palco. Empregamos como parte da produção para esse recurso audiovisual um diálogo com imagens de cenas feitas em externas (parque da cidade de Brasília - Sarah Kubitschek) com o objetivo de proporcionar experiência estética com esse imaginário do ambiente da natureza e também compor esteticamente com as cenas ao vivo.

Coletivamente decidimos trabalhar com essa possibilidade de diálogo entre cena ao vivo e cena em audiovisual, pois consideramos que seria um bom recurso para viajar (Festival em Recife) e para nos deslocarmos para as apresentações em Brasília sem grandes objetos de cena para carregar, visto que no momento que decidimos fazer o vídeo ainda estávamos usando o recurso das flores gigantes e o vídeo permitiu um novo arranjo contando mais com imaginário dos aprendizes.

O interessante desse processo foi que eles também puderam experimentar a relação de ter uma câmera e não uma plateia como referência para a atuação. Trouxemos à memória os filmes de Chaplin, já apreciados por eles, para que pudessem ter uma referência de linguagem para a representação diante da câmera, mas como eles já vinham trabalhando com as ações sem fala para criação dos personagens, eles não tiveram dificuldades. Todos conseguiram brincar com as proposições colocadas para a gravação e foram capazes de inventar situações de cenas de forma lúdica e criativa. Foram gravadas cenas que não estariam na atuação do palco ou que reforçavam as intenções dos movimentos da atuação presencial. Com isso, compôs-se uma dupla visualidade de presenças em fenômenos distintos no mesmo instante da cena: um jogo entre presença física e presença virtual (Figura 21). Tanto o processo de gravação quanto o resultado e a atuação com o vídeo trouxeram surpresas e encantamento para os aprendizes.

Fizemos uma versão do vídeo para o palco com cenas de longos tempos de flores e árvores para seguir o ritmo das cenas ao vivo (Figura 22) e uma versão sem os longos tempos destas imagens da natureza para que pudesse ser vista pelos aprendizes e compartilhada por eles entre amigos e familiares (As versões podem ser conferidas no canal Cristiane Rocha - Youtube – no link dos vídeos com título: A Borboleta que não Podia Voar em apresentação no

X Festival Nacional Nossa Arte – Recife PE. e A Borboleta que não Podia Voar - Gravação no Parque Sarah Kubitschek – Brasília DF.)<sup>51</sup>

Figura 21: Jogo entre Cena com presença ao vivo e presença virtual.



Fonte: Foto cedida por Victor lawson

Figura 22: Jogo entre personagens ao vivo e cena virtual com imagens da natureza.



Fonte: Foto cedida por Victor lawson

Nosso caminho foi o de levar os aprendizes a experimentar a atuação criando texto, cenas e personagens que pudessem acolher as composições que cada um trazia tanto em sua estrutura física, em padrões de movimentos e de fala, quanto nos novos padrões estéticos que íamos alcançando com os trabalhos de consciência corporal, com os jogos de expressões e improvisações realizadas em cada encontro na sala de aula.

Como estávamos trabalhando com as relações de diferença, em que cada personagem tinha uma característica que o tornava singular, fomos viabilizando possibilidades de

<sup>51</sup> Canal do Youtube - [https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view_as=subscriber)

experimentações corporais com as limitações apresentadas por alguns personagens e discussões em sala de aula sobre o assunto.

A Borboleta nasce sem uma asa; as outras duas Borboletas e o Beija-Flor que assistem ao nascimento se comunicam por sinais; a Formiga que também presencia o nascimento tem baixa visão; a Abelha nasceu sem o ferrão por excesso de agrotóxico e poluição do ambiente; a Cigarra é deficiente intelectual e apresenta problemas de memória; o Gafanhoto é idoso e cego, mas também tem uma sabedoria de vida; o Sapo tem a inocência infantil e vê a possibilidade do brincar antes de perceber os insetos como presas. Apenas o Doutor Besouro e suas duas assistentes Enfermeiras Joanelhas não apresentam limitações evidentes, mas estes três últimos, na nossa versão, são a representação da ciência que reconhece que possui seus limites de intervenção orientando a Borboleta a procurar solução na sabedoria popular do Sábio cego Gafanhoto Godofredo. Na versão original, Godofredo é uma coruja cientista e pesquisadora e o texto traz a referência de uma sala equipada com várias aparelhagens modernas e muitos materiais que caracterizam um laboratório convencional de pesquisa científica no campo da Medicina ou Biologia. E é a Coruja Godofredo quem traz a solução consertando a asa para que a borboleta pudesse voar. Ficam evidentes aí as possibilidades do avanço científico para corrigir, tratar, curar. O que é maravilhoso, mas optamos por trazer uma outra relação. A nossa versão traz o voo mais metafórico que funcional. A liberdade que um voo pode proporcionar não estaria na função das asas de tirar a pessoa do chão para se locomover voando para onde desejar, estaria mais na liberdade de estabelecer relações afetuosas e sensíveis com o “outro” sendo o que se é.

Em nossa adaptação, no percurso dos acontecimentos que vão se sucedendo, a Borboleta vai deixando de enfatizar sua condição limitadora a partir das relações de encontros com outros insetos que tentam ajudá-la, mas que aos poucos vão se esquecendo de sua condição de deficiência ao enfrentarem os obstáculos em relação de igualdade. No final, ela se depara com a sabedoria popular do sábio cego Gafanhoto Godofredo, vidente que a faz ver o que já estava evidente, ou seja, a potência de reinvenção em sua diferença, a liberdade de poder “ser o que se é” e o valor das singularidades de cada um. Fisicamente ela não podia voar, mas podia muitas outras coisas. Você pode não ter um braço, mas pode fazer tudo com as devidas adequações e adaptações de espaços físicos, educacionais, culturais e principalmente de reconhecimento social.

Gafanhoto - Cada ser é importante pelo talento especial que tem.

Borboleta - É verdade! A minha deficiência não me impede de ajudar o próximo, e o melhor, não me impede de ser feliz.

Gafanhoto - Você veio com a esperança de encontrar uma asa e descobriu que ela não faz a menor diferença.

Borboleta - É isso aí, que diferença faz!

Todos - E daí, que diferença faz.

A encenação termina com todos dançando a música “Ser Diferente é Normal” dos compositores Vinícius Castro e Adílson Xavier. A partir de escolha feita no coletivo, usamos a interpretação dessa música feita pelo grupo Canela Fina. O contexto construído nessa versão projetada por nós reforça a ideia de que a deficiência é socialmente construída, pois se a sociedade está sensibilizada para lidar com as diferenças, elas vão compor com todas as outras que existem e não será excluída como desviante de uma existência idealizada pelos pensamentos da norma, do controle e da exclusão.

Aos poucos os trabalhos realizados durante o processo foram contribuindo para aumentar a habilidade corporal e repertório de movimento estético pessoal na relação corpo/espço e imaginário, que, às vezes, no início de cada semestre ou ano precisa ser retomado para trazer novamente a memória corporal. Contudo, na medida em que eles vão conhecendo melhor as potencialidades de seu próprio corpo em relação ao “outro” e ao espaço, vão também incorporando o que sensivelmente foi experimentado e, com isso, aumentando suas possibilidades de memorização, criação e “reinvenção estética de si” com novos arranjos do próprio corpo.

A partir do momento que a experiência das ações se incorpora ao conhecimento, fica mais remota a possibilidade do esquecimento. Acredito que isso acontece porque eles vão conseguindo conectar ação/experiência/reflexão, colocando corpo e mente em coordenação recíproca. Como postula Merleau-Ponty, é o estar presente no momento vivido. Esse “estar presente” é a conexão consciente no aqui e agora entre experiência e percepção de tudo que nos toca sensivelmente e, por isso, permanece em nossos sentidos. Alguns já conseguem ter a consciência de perceber quando ele mesmo ou algum colega está desconectado da experiência presente com o corpo em sala e o pensamento em outro lugar. Outros já precisam solicitar essa “atenção” a si e ao que acontece ao redor, mas, no geral, percebo significativa incorporação de conhecimento do que é experienciado em nossos encontros.

Com os exercícios e treinamentos propostos durante o processo, os aprendizes foram conseguindo identificar as diferenças entre um movimento expressivo e um movimento mecânico sem intenção de expressividade. E perceberam bem isso quando começavam a improvisar em dupla, trio ou no coletivo. Quando algum deles fazia um movimento mecânico sem intencionalidade, o outro reclamava dizendo que ele estava “viajando.” Era evidente a

reclamação por uma presença atenta no aqui e agora, mesmo que de forma intuitiva, usando a expressão “viajando”. E isso, algumas vezes, eram cobranças que eles mesmos faziam entre eles, pois percebiam que a distração de um limitava as ações de contracena nos jogos de improvisação do outro. Viam que era necessário a cumplicidade no diálogo com presença atenta na ação de todos presentes no jogo.

Parto do pressuposto de que cada ação possui um efeito perceptivo e que pode gerar reflexões sobre as consequências dessas ações ou movimentos em si e no “outro”. Mas nem sempre damos atenção a tais percepções. Muitas vezes elas passam despercebidas, pois não voltamos nossa atenção para elas e motivar essa atenção faz parte do nosso papel como educadores, pois é a partir da atenção às percepções das experiências de ações que trazemos as reflexões.

Trabalhando nessa perspectiva de dar atenção para as experiências sensório-motoras, acredito, como afirma Varela (1997), que se pode acionar processos cognitivos significativos, pois, segundo ele, a inteligência ou a cognição não está na mente, mas nos processos conectivos de todo o corpo. Para ele, a mente não está na cabeça, está em todos os poros sensórios-motores. O corpo em movimento, seja interno ou externo (ação da respiração, meditação e ações físicas), podem trazer movimento consciente ao pensamento. O pensamento se move na medida que o corpo se move dialogando no mundo. Consciência de si, do espaço e do “outro”. Com essa consciência atenta e aberta é que desenhamos no mundo nossa ação ética, estética e, por que não, política e cidadã.

Nós, educadores, precisamos estar sensíveis para perceber a singularidade de cada corpo e identificar os processos culturais e educacionais sedimentados em cada um, que geram padrões de comportamento corporal e as necessidades que cada um apresenta ao experimentar ampliar seu padrão de movimento e expressão. Cada corpo traz informações que precisamos aprender a ler. Cristine Greiner (2005), em parceria com Helena Katz, desenvolve a teoria do “corpomídia” e aponta que as informações do mundo se organizam na forma de corpo. Creio que essa visão se aproxima dos processos de “acoplamento estrutural” abordados por Maturana e Varela. É a reversibilidade do processo co-evolutivo de trocas que temos com o ambiente. Nesse sentido, o corpo não é um “lugar” ou “recipiente” por onde passam as informações, pois ele é o próprio processo, ele é o resultado dos cruzamentos entre corpo e mundo vivido. “É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão.” (2005, p.131) e são as informações em forma de corpo em experiência que precisamos aprender a ler no nosso processo pedagógico.

Não existe uma técnica específica que alcance todas as singularidades dos corpos, contudo as técnicas teatrais podem oferecer apoio ou caminhos possíveis para ampliação de repertório estético corporal e para descobertas de possibilidades em si que até então podem estar ocultas em cada um. Trabalhamos com qualidades de movimentos que fossem diferentes daqueles habitualmente usados por eles para, com isso, abrir maior campo de expansão da criatividade, possibilitando a cada um ir reconhecendo e respeitando seus limites e buscando ao mesmo tempo avançar além do que já está sedimentado em si.

Diante dos jogos propostos, pode-se perceber falas de motivação e superação dos alunos como: “Viu isso que eu fiz? Foi legal né!”. Era um movimento mais expressivo e amplo que ele admirava ter feito. Ou era uma contracena que gerou uma relação que consideravam especial. Aí ouvíamos: “Viu? Gostou? Muito bom né, paixão! ”. Em outro momento ouvia uma aprendiz, que há tempos apresentava problemas de dores nos joelhos, dizer com olhar impressionado: “Olha só! Consegui sentar e ajoelhar no chão e levantar. Olha! (Repete a ação demonstrando-a) E nem doeu! É sério, não dói, não! ”. Hoje ela faz uma das cenas ajoelhada sem nenhum problema.

Por vezes era eu mesma e as professoras (Kaká e Wall) que nos surpreendíamos com alguma expressão que nos tocava por se apresentar dentro de um padrão estético que ia além do cotidiano e pedíamos para eles não perderem aquilo, que era incrível. E eles se sentiam gloriosos, não esquecendo e voltando a repetir em vários outros momentos. Nesse sentido, eles já começavam a organizar uma espécie de partitura corporal de expressões e gestos que eram possíveis de serem repetidos em momentos determinados nas marcações, ou em momentos que eles mesmos identificavam como possibilidades dentro das improvisações que surgiam em algumas apresentações propostas. Víamos aí emergir uma consciência na construção estética expressiva do gesto em cena. Muitas vezes ouvíamos alguns dizerem que haviam ensaiado em casa para não esquecer os movimentos e expressões que haviam criado. Como, por exemplo, a expressão de susto de uma das Borboletinhas, que sempre repetia esperando nosso olhar admirado de aprovação. Geralmente, era bem evidente nosso encantamento quando víamos o empenho de muitos deles em alcançar uma interpretação expressiva e esteticamente significativa. Assim, os aprendizes foram descobrindo os saberes de seus próprios corpos alargando possibilidades estéticas do movimento que às vezes eles não imaginavam que poderiam alcançar.

Desde o primeiro trabalho que desenvolvemos na APAE/DF, fomos aprendendo a nos encantar com as belezas estranhas ao modelo de esmero e com as dificuldades que geravam elementos e movimentos fora dos arquétipos de perfeição que, no final, mostravam-se muito

mais expressivos pela espontaneidade e vontade de fazer. Isso vem até hoje se apresentando como um universo de abertura para novas possibilidades estéticas de atuação cênica. Na construção de personagens no trabalho aqui apresentado, buscamos explorar gestos e movimentos que já são codificados por técnicas, como forma de conhecer novas possibilidades, mas considerando primordialmente as estruturas gestuais trazidas por cada um. O interessante foi que algumas limitações corporais dos aprendizes transformavam os gestos em algo diferente do ideal de alinhamento tornando-se bastante singular e original. Com isso, fomos reconhecendo a autenticidade daquilo que os aprendizes nos permitiam criar com eles. Somente com o processo é que vamos abrindo os olhos para ver além daquilo que já temos conformado em nossas estruturas de conhecimento formal e reconhecemos que trazemos uma certa carga de educação moldada dentro dos padrões preestabelecidos de feio/bonito, harmônico/desarmônico, reto/torto, certo/errado perfeito/defeituoso. Com isso, vamos excluindo as possibilidades de olhar os padrões tidos como desviantes de forma ressignificativa e não apenas com a ingenuidade da lógica da exclusão, mas sim da complementação e composição. Se seguíssemos excluindo tudo que foge à lógica da perfeição, não nos restaria quase nada para compor a vida, não iríamos viver nos formando nas contradições, mas sim nos enformando nos padrões vazios da exclusão. O que buscamos com esse trabalho é compor a existência com todas as nossas diferenças.

#### QUARTO MOMENTO:

O quarto momento era dedicado às aproximações afetivas, à conversa informal para relatos de impressões sobre as aulas e ou apresentações feitas em dias anteriores, exposição de necessidades ou desejos tanto por parte dos aprendizes quanto por parte de nós professoras. Eram feitas avaliações pessoais do processo e reflexões sobre as experiências vividas. Cada dia processava-se de uma forma diferente de acordo com nossas necessidades. Geralmente, foram nesses momentos que pude colher as pérolas das narrativas que veremos no próximo portão de embarque.

Finalizo esta etapa do “jogo de encontros” de dentro da sala de aula com a poesia feita pelo aluno que participou do processo em 2016 com os treinamentos dos momentos iniciais sem o desejo de atuar em apresentações. Nos momentos de construção dos personagens e ensaios das cenas, ele se dedicou a estar na experiência da recepção, desenhando e/ou escrevendo poemas. Ele não esteve presente em todos os dias, apenas uma vez por semana, mas quando esteve, empregou seu corpo para imprimir sua presença nos primeiros momentos e em seus escritos e pensamentos sobre o fazer artístico.

Merleau-Ponty, ao referir-se aos artistas da pintura, afirma que ao pintar o artista emprega o seu corpo e posso dizer que o mesmo o faz os poetas. A experiência estética da recepção implicou para esse aprendiz o seu lugar de leitor da arte, colocando-se também na linguagem de forma diferenciada dos outros aprendizes. Todas as pinturas e poemas são impressões de corpos que trazem seu mundo percebido para a dimensionalidade da tela ou do papel para compor cores, linhas ou palavras. Quem escreve, desenha e pinta imagens com os arranjos de suas palavras. Foi isso que nosso aprendiz se propôs a fazer enquanto esteve no processo, podendo inventar sua linguagem singular. O mesmo fez ao ler suas poesias ou falar espontaneamente diante do vídeo nos momentos de reflexão sobre o processo vivido.

De certo modo, isso foi uma forma de atuação performática, mesmo que somente para a câmera à sua frente. Diante do vídeo, vimos sentimento, expressão, entonações que ele mesmo compôs ao estar na oralidade e, assim, ele se reinventou para estar em atuação naquele mundo que construía com suas palavras. Suas composições poéticas e narrativas podem ser vistas na epígrafe que dá abertura ao capítulo 3, na poesia que ele fez para ser enviada para o Festival Nacional Nossa Arte, na categoria de poesia (Texto na íntegra – apêndice B - “trajetória em imagens”) e nas suas narrativas interpretadas para a câmera no vídeo documentário titulado: Uma experiência pedagógica com aprendizes da APAE/DF: Jogos de encontros estéticos dentro e fora da sala de aula<sup>52</sup>. Suas narrativas poéticas refletem seu desejo de aproximar a vida da arte, a possibilidade de poder viver seu “dom especial” em estesia e não em anestesia.

Este trecho poético marca passagem para o próximo portão de embarque, onde poderemos ver a sensibilidade das narrativas dos aprendizes sobre o processo vivido.

Arte, sonho real.  
 Meu Dom! Um dom especial.  
 A gente cria pra sonhar. Cria, cria, criar!  
 Envolve teatro, origem real no ato.  
 (...)Viva, vida, viva!  
 Origem na arte da minha vida, da minha vida na arte.  
 (...)Eu não vivo sem arte. Vivo criando coisa grande,  
 Sobre olhos entre cores da arte.  
 Na arte sou gigante.  
 (...)Na arte vivo meu som  
 (“Aprendiz poeta” da APAE/DF, 2016)

---

<sup>52</sup> Canal – Youtube – Cristiane Rocha. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view_as=subscriber)

## 5. ARTE DO ENCONTRO E AS FORÇAS DE ATRAVESSAMENTO

*Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo.*  
(Rubem Alves, 2013)

Neste ponto da viagem, avistaremos as descrições do “jogo de fora”. A experiência do “jogo de encontros” nas apresentações fora da sala de aula. Veremos a seguir o compartilhar estético como um processo vital do nosso trabalho, os mundos que construímos e que também nos constrói na convivência.

*A Borboleta que não Podia Voar* foi mais uma apresentação levada em dezembro 2016 para XI Festival Nacional Nossa Arte, dessa vez em Recife PE, na categoria de teatro. O desejo dos aprendizes em viajar com esse trabalho foi concretizado. A emoção de sair de Brasília para outro estado, onde é possível encontrar pessoas de diversas regiões do País, apreciar outros trabalhos, fazer torcidas para os do seu estado, o “estar junto” em comemorações e passeios pela cidade se junta à emoção de representar a APAE de Brasília apresentando para um teatro lotado de pessoas desejando conhecer os trabalhos uns dos outros. A competitividade característica desse festival, a qual me traz um certo incômodo, para eles se resume a receber um troféu. Eles ficaram em segundo lugar e o mais importante desse momento foi carregar esse troféu e receber as medalhas. O troféu foi para eles um símbolo de terem feito bom trabalho. Uma vitória que no cotidiano da vida eles não conseguem alcançar por falta de espaço e oportunidades, por isso premiações (troféu, medalhas) e certificados (participação em algum evento) tem uma simbologia de consideração de suas capacidades, afirmações que alimentam suas potências. Esse símbolo, no qual eles projetam o reconhecimento de suas potências parece mais importante para eles que a classificação de primeiro, segundo ou terceiro lugar. Mas, mesmo assim, eles entendem que apenas com essa classificação serão premiados com o troféu. Em minha análise, não vejo neles o sentido de competição mercadológica que pode ser vista em nosso contexto social capitalista. O desejo deles de “ganhar” não implica o desejo de que o outro não ganhe.

O troféu que ganharam é um símbolo de um corpo coletivo que foi comemorado afetivamente por todos eles. Viajar para o festival trouxe para eles essa simbologia de conquista, de representatividade de uma categoria artística da sua cidade. Podemos ver isso presente na declaração feita pela aprendiz Borboletinha. Como no ano de 2017 ela não estaria presente por um tempo, solicitei que ela me escrevesse um depoimento narrando os seus sentimentos e impressões sobre sua participação no teatro e, com base nesse texto, ela reescreveu seu discurso

para ser lido em sua formatura da primeira fase do ensino fundamental, ocorrida no segundo semestre de 2017. Essa atitude evidencia que a importância do teatro para ela vai além de estar produzindo um trabalho, mas abarca também a importância de ter construído uma trajetória estética no teatro, o campo da afetividade e do coletivo, do estar junto, do desejo de conhecer pessoas e coisas novas e compartilhar sua arte, como exposto em fragmentos a seguir: (Texto na íntegra - apêndice B - “trajetória em imagens”)

Quando comecei com as aulas de teatro, falei que queria ser atriz e viajar pela APAE, representando o distrito federal nos festivais nacionais nossa arte, que é feito pelas federações das APAES. É muito bom participar dos eventos do festival nacional nossa arte e poder viajar pelo país conhecendo várias cidades e fazer novos amigos. (...) (Aprendiz que faz a Borboletinha, 2017)

Figura 23: Palco do teatro Guararapes em Recife. Verifica-se certo distanciando entre palco e plateia.



Fonte: foto Cristiane Rocha

Antes de levar o trabalho para o festival em 2016, ele foi apresentado em duas escolas do DF e depois na FUNARTE para a comunidade de aprendizes e educadores da APAE/DF, amigos e familiares. Em 2017, fizemos apresentações em eventos e em escolas do DF.

A partir dessas experiências, foi possível perceber uma mudança de relações entre palco e plateia nas apresentações que foram feitas no palco convencional (palco italiano) em relação àquelas feitas nos espaços alternativos, permitindo maior proximidade da recepção. Em palcos como o do teatro Guararapes, em Recife, existia um certo distanciamento físico entre eles e a recepção, uma maior atenção ao trabalho como espetáculo para ser apresentado e avaliado, e maior nervosismo para entrar em cena. Com isso, foi possível observar a existência da quarta parede, mesmo de forma inconsciente (Figura 23). Contudo, na apresentação feita no Teatro Plínio Marcos, em Brasília, esse distanciamento não esteve tão evidente, primeiro por se tratar de uma semi-arena com o posicionamento da recepção próxima fisicamente do espaço da cena

e também porque se tratava de uma recepção da própria instituição APAE/DF para amigos e familiares e, assim, a proximidade física e afetiva permitiu uma outra relação. Por causa dessa proximidade com a recepção ali presente, foi possível ver o aprendiz que faz a formiga à vontade para romper com as marcações de cena e solicitar participação da plateia ao chamar palmas nos momentos em que a música determinava o movimento da cena. Era evidente seu desejo de estar mais próximo, estar mais em relação direta diante de uma recepção de tantas pessoas de seu convívio cotidiano.

Nas apresentações em espaços alternativos, como nas escolas, esses momentos de interação se tornavam mais evidentes em todas as apresentações, mesmo porque a participação das crianças era algo espontâneo e elas acabavam tendo uma intervenção significativa no andamento da apresentação com gritos, risadas, gestos, comentários, posicionamento do corpo disponível à troca e ao diálogo com o que estava acontecendo em cena. Assim, os alunos se sentiam à vontade para interagir mais e nenhum deles relatou nervosismo para entrar em cena, como a maioria relatou ao se tratar da apresentação para o festival.

A força da recepção está na relação, na interação, onde podemos ver o sujeito receptor também como produtor de sentido. Nesse caso, ele passa a ser também um propositor de ações. Por mais que existam todas as marcações, os aprendizes atuantes organizaram suas ações em cena de acordo com o diálogo que estabeleceram com a recepção. Seguiram as marcações, mas improvisavam novas ações em cima delas. Aí podemos verificar que a relação afetiva de troca atuação/recepção gera novas organizações para os movimentos dialógicos da cena entre os próprios atuantes em cena e entre atuação/plateia. A mudança de estado expressivo nos gestos e movimentos de um se reflete no outro com quem está atuando.

Uma experiência de reversibilidade de ações (ação/reação/ação). Nessa perspectiva, a cena se constrói e se reconstrói no que chamei de “jogos de encontros estéticos”, ou seja, encontros na dimensão de relações estéticas em cena. O diálogo com a recepção reside em um processo de intersubjetividades, interatividade de ressonância, uma correspondência que é reversibilidade. Pude perceber nos aprendizes uma diferença de organização de prontidão física e expressiva no contato com a plateia. Às vezes, um movimento na sala de aula era feito sem muita intenção e no contato com o público surgiam novas articulações expressivas que nos surpreendiam.

A partir de uma experiência inusitada, em que minha sobrinha esteve acompanhando um dos ensaios em que estava faltando alguns aprendizes, ela foi estimulada a participar com a sugestão de substituir a “Borboleta que não podia voar” e aceitou a ideia, já que o convite veio dos próprios aprendizes. Com essa proposta, fui orientando as cenas e todos colaboraram

brincando com a novidade. Ao final, ela comentou que gostou e se divertiu junto dos aprendizes, e percebi que os aprendizes estabeleceram o jogo das cenas com muito cuidado e afetividade. Com essa experiência em meus pensamentos, sugeri às minhas companheiras de trabalho e aprendizes uma proposta semelhante para participação das crianças nas escolas. Já havíamos feito uma apresentação em uma escola de ensino médio em São Sebastião e, na segunda escola, decidimos experimentar essa possibilidade de atuação das crianças. Foi uma primeira experiência que gerou participação bastante interativa realizada no CEF7 da Asa Norte em outubro de 2016 (Figura 24).

A partir dessa primeira experiência, passamos a propor dois momentos de apresentação para os encontros nas outras escolas. No primeiro momento, os aprendizes da APAE apresentavam o trabalho cênico *A Borboleta que não Podia Voar* e, no segundo, as crianças das escolas eram convidadas a atuarem no lugar dos aprendizes (crianças espectadoras assumiam os papéis dos personagens). Nossos aprendizes escolhiam as crianças que se manifestavam com o dedo levantado e as buscavam na plateia. Depois que todas as crianças estavam no espaço da cena, elas eram paramentadas com os adereços dos personagens que escolheram e a partir daí tinha início uma nova apresentação.

Figura 24: Aprendizes em momento de apresentação no Centro de ensino CEF 7



Fonte: foto- Cristiane Rocha

O acontecimento cênico se estabelecia quando iniciava o áudio. Como ele estava gravado e as crianças já haviam visto anteriormente a atuação dos aprendizes, elas podiam ir ouvindo e, de acordo com isso, podiam ir também improvisando a partir do jogo que ia se estabelecendo entre elas nas cenas.

No caso da primeira escola, o centro de ensino fundamental CEF7, da Asa Norte, os alunos tinham bastante independência e autonomia e nossos aprendizes, percebendo isso,

deixaram que eles fizessem sozinhos e ficaram na recepção atentos para dar suporte caso fosse necessário. Foi evidente o divertimento coletivo dos alunos dessa escola e a relação de respeito e prontidão em participar, em estar junto acolhendo toda a proposta de jogo estético estabelecido (Figura 25). Tivemos a impressão de um reconhecimento bastante significativo pelo trabalho, vontade de colaborar e boa afetividade com os aprendizes. Foi uma experiência muito motivadora para continuar seguindo com essa proposta.

Figura 25: Alunos do Centro de ensino CEF 7 da 712 Norte em atuação.



Fonte: foto- Cristiane Rocha

Houve tantos alunos com desejo de participar que em um dos turnos incluímos personagens dobrados, como foi a cigarra roqueira, porque a criança não abriu mão de participar. Assim, dividimos a caracterização e colocamos o figurino para um e a guitarra para o outro e os dois entraram em cena representando o mesmo personagem. Com todos caracterizados, iniciaram as cenas e fizeram a versão deles enquanto seus colegas e nossos aprendizes recepcionavam as ações expostas nessa nova perspectiva da ação espetacular.

Depois dessa experiência, a próxima apresentação em escola aconteceu somente em 2017, no CEI 106N - Centro de Ensino Infantil (Figura 26).

Figura 26: Aprendizes e crianças no evento do CEI 106 Norte



Fonte: foto Cristiane Rocha

Depois da apresentação da peça, no contato com as crianças mais novas, os aprendizes apresentaram outro comportamento. No momento em que as crianças levantavam o dedo para manifestar o desejo de participar, eles iam até a criança, pegavam-na pela mão e a deixavam do seu lado até que todos que desejavam participar pudessem estar no espaço destinado para a atuação. A maioria permanecia de mãos dadas com os aprendizes ou bem próximos a eles, como pode ser visto na figura 26 acima. Essa experiência foi relatada nos depoimentos de uma das crianças<sup>53</sup> que participou como personagem e no depoimento de um dos aprendizes (Figura 27).

Criança - Eu gostei de ser a formiguinha (churmiguinha), eu gostei de levar a árvore nas minhas costas (ávere na minha costa)... (a mãe corrige dizendo que era folha e ele repete corrigindo) A folha. E foi legal! Bonito! (...) A formiguinha me chamou, eu fui. Eu levantei a mão. (Aluno do CEI 106 Norte. Abril de 2017)<sup>54</sup>

Aprendiz - A apresentação da gente foi muito bom, a gente faz por amor, a gente dedicou nossa alma. Primeiro foi com a gente se apresentando e depois foi com as crianças que nós buscamos. Achei diferentes! A primeira era só a gente e a segunda era com as crianças.

- Pesquisadora - O que tinha de diferente?

É quando a gente tá se apresentando. E...ensinar as crianças fazer teatro, porque elas gostaram do teatro. (Aprendiz - Sábio Gafanhoto-2017)<sup>55</sup>

Figura 27: Aprendiz - Sábio Gafanhoto e criança em cena; e crianças em cena: formiga e Beija-flor



Fonte: foto Cristiane Rocha

Nessa primeira escola de ensino infantil, nós, professoras, fizemos o trabalho de colocar os adereços nas crianças, mas depois presenciei o aprendiz que faz o Sapo retirando a bermuda que ele usava por cima do macacão e ajudando a criança a vesti-la por cima do uniforme. Em

<sup>53</sup> No dia seguinte à apresentação, recebemos o depoimento de uma das mães que estavam presentes na escola acompanhando o trabalho e o mesmo foi encaminhado via WhatsApp para uma professora APAE/DF e depois deixou o depoimento dela escrito a mão como veremos mais adiante.

<sup>54</sup> A descrição do depoimento foi feita com as correções de distorções de palavras que as crianças em fase de domínio da linguagem verbal geralmente têm, mas também pode ser conferida no vídeo documentário de partes do processo pedagógico proposto para este estudo, titulado: Uma experiência pedagógica com aprendizes da APAE/DF: encontros estéticos dentro e fora da sala de aula. Disponível em:

[https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCFUzsteTIHleex0IypsH3kQ?view_as=subscriber)

<sup>55</sup> Não foram feitas correções nas descrições das narrativas dos aprendizes da APAE/DF que estarão expostas aqui.

seguida, mostrou a ela, com gestos, como poderia entrar em cena. Ele foi fazendo com ela os movimentos que ele treinava quando ensaiava em sala de aula sem a roupa pesada do Sapo. Considerei bastante valorosa essa atitude de autonomia que aos poucos foi possível ser observada nos outros aprendizes. (Figura 28). Ele mesmo inventou, à sua maneira, uma forma de caracterizar a criança. A autonomia pode ser vista como uma equação entre saber e desejo, ou seja, o saber fazer e o desejo de compartilhar esse saber. Percebi que isso esteve presente em todas as apresentações.

Figura 28: Aprendizes orientando as crianças no CEI 106 Norte



Fonte: foto cedida por Victor lawson

Atentei-me para uma postura protagonista da situação que nós não pensávamos que eles poderiam ter. Nesse momento, tomei ciência de que, às vezes, temos a tendência de fazer por eles o que eles poderiam fazer sozinhos. Quando presenciei a cena descrita acima, eu estava ajudando a colocar as asas em uma das crianças e minhas companheiras de trabalho fazendo o mesmo com outras crianças. A aprendiz abelha estava aguardando com os seus adereços na mão e eu disse que ela poderia colocá-los na criança e logo vi sorriso no seu rosto ao perceber que não precisaria mais esperar que fizéssemos por eles. Uma expressão de contentamento seguida da ação de fazer sozinha a caracterização da criança. Percebo que eles gostam de mostrar que sabem fazer sozinhos e essa foi uma ótima oportunidade para colocarem isso em prática.

A partir deste dia, em diálogo com minhas companheiras de trabalho sobre tais questões, sugerimos só ajudá-los se eles estivessem com alguma dificuldade e solicitassem nossa ajuda. Vi que o ato deles de fazerem a produção das crianças gerava uma satisfação no sentido de uma relação de cuidado e responsabilidade por algo importante. Assim, o papel que eles exerciam passava a ir além de apenas estarem ali para apresentarem um trabalho e já na segunda escola,

antes de entrarem em cena, tomaram também a iniciativa de ir fazendo com as crianças os gestos que haviam ensaiado na sala. A partir desse dia, em uma atitude proativa, eles passaram a tomar frente no momento de preparação para a cena.

Antes de iniciar a apresentação no CEI 106N, nós professoras estávamos apreensivas sem saber como as coisas iriam se desenrolar, pois as crianças eram bem pequenas e não tínhamos certeza de que elas acompanhariam as cenas pelo áudio, mas ficamos surpresas quando vimos os aprendizes acompanhando as crianças do lado delas, conduzindo-as nas cenas, diferente do que aconteceu no CEF7 com as crianças maiores quando eles se afastaram para recepcionar. Com as crianças pequenas eles foram aproveitando as circunstâncias dadas na relação de jogo estabelecido com elas e foram improvisando dentro dos limites propostos pelo áudio fazendo junto das crianças esse acontecimento cênico compartilhado. Percebi que eles tiveram a mesma impressão da necessidade de apoio às crianças e se colocaram na postura de ensiná-las. Algo que não foi previsto. Podemos perceber isso nos diálogos refletivos feitos em sala.

Aprendiz que fez a borboleta que não podia voar - Foi legal ajudar as crianças que tavam comigo lá. Eu ajudei ela a fazer... fazer o personagem que ela fez. Pequei na mão e ajudei ela fazer a borboletinha. Mostrei o movimento pra ela... pra ela aprender.  
 Pesquisadora - E qual foi o seu papel nesta hora?  
 Aprendiz que faz a Borboleta que não podia voar – Borboleta! (Silencio, repensando). Não... Professora! Se eu sou professora tem que ajudar alguém uai! Eu não vou deixar a criança sozinha! Ai eu ajudei ela! Era o meu papel ajudar! (Narrativa da aprendiz que interpreta a borboleta que não podia voar - 2017)

Alguns dos aprendizes falaram mais gestualmente que verbalmente, porém, mesmo assim, no pouco que expressaram por palavras, já colocaram visível suas percepções e reflexões sobre o acontecimento. Em uma análise fenomenológica, o corpo em sua gestualidade diz tanto quanto as palavras.

Aprendiz que faz a Borboletinha 1 - O teatro...eu sou uma borboleta. Depois, junto comigo, uma criança bem bonita ensaiou as borboletas... ensaiando eu mesma a criança. (...). Pegou a mãozinha dela, pegou a mão dela e... (Demonstrou gestualmente como ela fez.)  
 Aprendiz que faz a Formiga – Eu Formiguinha! A história... Eu ensaiei ela assim! (Demonstra como ele fez para ensinar suas ações para a criança).  
 Aprendiz que faz a Abelha - Apresentar a trabalho...ajudar a criança. Nós e a professora...ajudar a criança na apresentação. É muito bom, é legal, muito bom. A criança é a abelha, eu ajudo ela e mais, eu ajudando pra ela. Eu coloquei a peruca, asa, óculos, e depois dei a mão pra ela. (Narrativas dos aprendizes: que interpreta a Borboletinha, que interpreta a Formiga e que interpreta a Abelha - 2017)

Nesse momento percebi uma ruptura no pensamento, no fluxo cognitivo habitual, um reviver virtual da experiência com uma atenção aberta para o que surgiu como reflexão, para as novas correlações percebidas. Seria o que Maturana e Varela define como breakdowns um momento de problematização. De forma imprevisível viu-se uma tomada de consciência dos aprendizes na diferenciação de seus papéis sociais. Isso fica evidenciado também por meio dos demais discursos que foram surgindo ao longo dos momentos de discussão em sala.

Para Merleau-Ponty, a percepção corporificada é uma forma de conhecimento pré-reflexivo da experiência de implicação sujeito-mundo. É o tornar-se ciente de si na ação vivida, voltar-se para si como ato refletinte e sentir perceptivamente os reflexos deixados pela experiência que antes do parar para problematizar estava lá no corpo de forma opaca e ainda irrefletida. Os fenômenos que nos afetam sensivelmente são os que parecem se tornar mais conscientes ao voltarmos nossa atenção para eles. Varela fala de um refletir incorporado com uma “atenção aberta” em que corpo e mente estão ativamente conectados.

Lo que sugerimos es un cambio en la naturaleza de la reflexión, desde una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea (alerta) y abierta. Por "corpórea" aludimos a una reflexión donde se unen el cuerpo y la mente. Esta formulación pretende aclarar que a reflexión no es sobre la experiencia, sino que es una forma de experiencia en sí misma, y que esa forma reflexiva de experiencia se puede realizar con la presencia plena/conciencia abierta. (...) conducir a una reflexión abierta, es decir, abierta a otras posibilidades aparte de las contenidas en nuestras actuales representaciones del espacio de la vida. La designamos reflexión alerta y abierta. (VARELA 1997, p.52)

Uma reflexão que também é um ato de experiência, portanto uma reflexão na experiência e não apenas sobre ela. Esse percurso de análise agregou à pesquisa e supriu a necessidade de ter o conhecimento da experiência em primeira pessoa (os aprendizes) como dimensão singular de acesso às subjetividades fundamentais para a discussão desta dissertação. Foi um processo que começamos a conectar ao percurso do trabalho em sala de aula, pois cultivar esse ato de atenção aberta a si se fez também um processo pedagógico que gerou aprendizados significativos para todos nós.

Uma das características do devir-consciente está ligada ao aprender pela experiência, pela prática, o fazer, uma atitude de estar presente no presente vivido com uma presença atenta e essa atenção não seria aquela que vai em busca de algo focalizado, mas aquela que se coloca aberta para encontrar os sentidos das experiências vividas para ver também o que está nas bordas. É como fazer uma viagem e olhar pela janela captando tudo que está ao redor e não

apenas sentar e esperar para ver apenas o ponto final que já está determinado, o destino que traçamos chegar. Todo o percurso é um caminho de conhecimentos que está por vir.

O devir-consciente é um ato que ocorre em todos nós, mas a questão é como cultivá-lo através de práticas concretas. Trata-se de práticas de presença a si que envolvem uma suspensão da atitude natural e uma aprendizagem da atenção que possui dois movimentos: a redireção da atenção do mundo externo para o mundo interno e a mudança na qualidade da atenção, com o intuito de transformar uma atenção que busca em uma atenção aberta e não focalizada – a atenção do *letting-go*, do *lâcher-prise*, do deixar vir. Em outras palavras, visa transformar uma atenção que busca em uma atenção que encontra. (KASTRUP, 2005, p.49)

Um momento significativo veio também em sala de aula após a experiência do jogo de encontros nas escolas quando, por meio do ato de “parar” para sentir aquilo que foi experienciado, cultivamos uma atenção que se abre para aquilo que pode vir à consciência. Com o cultivo de evocar novamente a experiência vivida em vídeos, fotos ou lembrança corpórea e falar sobre ela, vimos que aquilo que marcou sensivelmente na sala de aula ou nas apresentações não havia terminado com o fim dos encontros na sala ou nas escolas com as crianças, pois continuou reverberando no corpo, na memória, um dia depois, alguns meses depois ou até mesmo um ano depois.

Quando evocamos à memória as experiências vividas nas relações do acontecimento estético nas escolas, fizemos ressurgir essa experiência vivida, reverberando-a em uma nova experiência que requereu suspensão, “que é a possibilidade mesma de toda mudança no tipo de atenção que o sujeito presta a seu próprio vivido, e que representa uma ruptura com a atitude natural”(VARELA; DEPRAZ; VERMERSCH. 2006, p.78. Essa seria a primeira fase “A0” entre as três fases da *epochè* (fases A0, A1 e A2). Essa primeira, descrita na visão de Varela, Depraz e Vermersch (2006) se desenrola a partir de um caráter mundano, ou seja, segundo esses autores parte de um acontecimento existencial externo que é suscetível de desempenhar um papel disparador da atitude suspensiva como, por exemplo, a surpresa estética. Eles definem:

A1. Uma fase de conversão da atenção do “exterior” ao “interior”.

A2. Uma fase de deixar-vir, ou de acolhimento da experiência. Nós chamamos *epochè* ao conjunto dessas três fases organicamente ligadas entre si, pela simples razão de que as fases A1 e A2 supõem sempre reativada e a reativar a fase A0.

(...) Assim, a *epochè* visa, em sua fase final, deixar operar uma reverberação do vivido. Dito de outra forma, ela é um movimento ativo da atenção, que pode ser deliberado, mas, ao mesmo tempo, supõe a espera, já que, o que há a refletir pertence por definição ao domínio do tácito, do pré-refletido e/ou do pré-consciente. (2006, p.78, 81)

Organizei os momentos de reflexão coletiva com base nesse ciclo. Primeiro, a partir da pré-experiência do ato corporificado por eles, que foi o que forneceu impulso para uma

orientação perceptiva em direção ao mundo vivido nas experiências das ações propostas no processo da pesquisa. A partir da atitude pré-consciente e suspensiva, eles puderam voltar a atenção sobre si, em ato refletinte para tomada de consciência e com uma abertura a si mesmo, no ato de olhar para o interior para se ver percebendo o vivido, “deixar vir”, e acolher a explicitação discursiva a partir da situação experiencial da espera ainda sem conhecimento do conteúdo que foi se revelando. Aos poucos, eles foram tomando consciência dos sentidos da experiência vivida por eles. E isso ia se revelando na medida em que falavam ou se expressavam intuitivamente.

O ato reflexivo se radica no visível e foi por meio dele que tivemos acesso àquilo que não podíamos ver, ou seja, o invisível que apenas o sujeito da experiência pôde nos revelar. Inspirada na ideia de o “visível e invisível” de Merleau-Ponty (2004), percebo que a consciência só vê na medida que ela torna visível para si a virtualidade do que se encontrava invisível no campo pré-refletido. Na tomada de consciência, os aprendizes com suas palavras verbalizadas e/ou escritas, com suas “palavras” gestuais, suas expressões e emoções ao partilharem com todos nós a visão do invisível para nós, que cada um guardava em si de forma inconsciente, possibilitaram-me ver e perceber o sentido que eles mesmos encontraram para suas experiências artísticas vividas na viagem coletiva percorrida nesta pesquisa.

A partir de anotações feitas em rodas de conversas nos encontros de aula, pôde ser possível inferir que, para eles, estar nas aulas de teatro tem como grande objetivo o apresentar para alguém. Essa foi a manifestação expressa por todos os que desejaram atuar em cena e até mesmo pelos dois aprendizes que participaram do processo sem o desejo de estar em cena. Nas rodas de conversa, todos relataram gostar, adorar, ser muito bom, ser maravilhoso, especial, divertido fazer as aulas de teatro, contudo fazer as aulas implicava especialmente sair para apresentar. Algumas frases ditas por eles deixam esse desejo evidente. As frases expostas abaixo vieram de minhas anotações e destaco a penúltima e a última frase que foram ditas pelos aprendizes que participaram do processo nos trabalhos de preparação corporal, mas não se propuseram a estarem em cena.

Se não for pra apresentar, não é teatro. (...) Só tem sentido se apresentar. (...) Teatro é só apresentando. (...) Tem que apresentar. (...) A gente ensaia pra apresentar. (...) As pessoas têm que ver! Tem que apresentar. (...) Apresentar é bom! Eu gosto (...) Se não apresenta nem é teatro. (...) É apresentar mesmo! (...) Eles apresentam tudo bonito! É continuar (...) Eles fazem as aulas aqui, faz tudo, os personagens né! Então é bom né! Apresentar a arte. (Anotações das falas dos aprendizes feitas em rodas de conversas em encontro de aula - novembro de 2016)

O entendimento de compartilhar o que se faz artisticamente também pode ser percebido em umas das articulações poéticas desse aprendiz que não esteve atuando, mas se expressou performativamente com suas palavras escritas e nas entrevistas em vídeo.

Teatro e desenho também é arte. Brasileiros e brasileiras, todos os dias podem mostrar sua cultura da vida. Teatro precisa ter alma e humor dentro de nós. Todas as artes precisam ser mostrada, apresentar no palco e incorporar personagens para todos conhecer nossa arte. (Aprendiz poeta, 2016)

Percebo que os aprendizes entendem que todo espetáculo cênico só se completa com o espectador. É ele que traz o sentido de completude para cada dia de apresentação. A arte pressupõe esse estado relacional. Nesse sentido, o espetáculo é sempre uma obra aberta ao imprevisível e supõe um processo de apropriação por parte da recepção. Para eles, toda forma de manifestação artística precisa ser compartilhada. Como disse nosso aprendiz: todos “podem mostrar sua cultura da vida”. Percebo que, para ele, todos deveriam ter oportunidade de viver artisticamente, seja fazendo ou fruindo arte.

Penso que essas relações afetivas entre atuação e recepção fora da APAE/DF são um campo de motivação para eles estarem no projeto de teatro, mas percebo, também, que essa mesma relação está em sala de aula nos diálogos entre eles e nós, professoras, como o relato a seguir expressa.

Primeiro...O trabalho da professora Kaka, a Cris e a Wall...na sala de teatro, acolheu todo mundo, fez a reunião da gente dentro de...da sala de teatro. Parabéns viu, pra vocês! (olha para nós professoras e para os colegas) Apresentou bonito o teatro!  
E em segundo, tem de agradecer a Deus para vocês estão tudo aqui (aponta todos com o dedo) na APAE e apresentando...do....da....Aqui, a apresentação que vocês fizeram. As crianças incluíram junto de apresentação. Parabéns para vocês viu!? Alunos e os professores, obrigada! Amo vocês! -Joga um beijo com as mãos. (Narrativa do aprendiz que interpreta o Sapo - 2017)

Esse aprendiz tomou consciência de que não haveria o jogo se não houvesse o encontro para compor junto e isso pode-se perceber quando ele diz que as crianças foram incluídas “junto” da apresentação para atuarem com eles. Isso foi algo que ele considerou importante vivenciar. Esse jogo estabelecido assegura tanto a fronteira de singularização de cada criança, quanto a de cada aprendiz que conduziu o jogo. Criou-se um acontecimento estético que sem esse encontro não chegaria à existência. Inicialmente, ele não se colocou em sua narrativa como agente participante, pois falou “vocês” e não “nós”. Mas, no final, parabenizou a todos e acabou se incluindo no processo ao agradecer a Deus por todos estarem lá. No seu olhar, e em seu gesto, ele deixou implícito o “junto de mim” e reforçou isso ao dizer “Amo vocês”.

Além de ressaltarem a importância das apresentações, fica claro também a importância dos afetos gerados, da relação do estar junto, criando e dividindo momentos juntos, alunos, professoras e todos que, de forma efêmera, vão passando por nós, fazendo parte por instantes de nossas histórias e vão deixando encantamentos, fazendo reverberar potências, reconhecimentos de pertencimento significativo em um conjunto social.

Eu aprendi mais coisas boas. A gente aprende a fazer mais coisas boas para dar alegria para as pessoas que estão em volta de nós. Apresentação de ontem foi boa. A gente aprendeu a amar as crianças como as crianças são, dar mais alegria para aquele povo, pessoas diferentes! A gente conhece mais pessoas fazendo teatro. (Narrativa do aprendiz que interpreta a cigarra - 2017)

Essa narrativa abraça o sentido da alteridade, o reconhecimento do outro como legítimo outro; vê a consciência da diversidade da relação adulto/criança como uma abertura para a consideração do outro em nós e de nós no outro; reconhece a necessidade das crianças de terem bons afetos, alegria, o amor do conviver, como entendido por Maturana (2002), como condição primária de todo ser vivente. Segundo ele, “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência” (2002, p.22). Essa beleza de conhecer mais pessoas, como o aprendiz mesmo diz, ou seja, esses acontecimentos em apresentações, possibilitam uma espécie de formação de uma comunidade afetiva de caráter temporário que depois permanece em nossos sentidos.

Quando se discutiu em sala o que aconteceu e revisitamos os atos vividos seja por recurso visual ou pensamento, houve um reviver da experiência sob novo ângulo, e isso trouxe uma experiência refletiva que pôde ser disposta na descrição narrativa informal do discurso de cada aprendiz. Foi um deixar reverberar a experiência vivida.

Nós, professoras, saímos do CEI 106N e de todas as outras escolas em estado de encantamento com as relações afetivas geradas entre aprendizes e crianças. Víamos o aprendiz que fazia a formiga carregando a criança para ajudá-la a se sentar no banco formigueiro. Os gestos que eles expressavam tentando ajudar as crianças a entender o sentido das cenas, o segurar na mão para conduzi-las, os olhares cultivados de afetividade, enfim, o modo como eles se organizaram e foram conduzindo esteticamente o andamento das cenas com as crianças e o cuidado que tiveram com elas nos cativou. Diante da problematização que era estabelecida no encontro com as crianças, eles mesmos inventavam com novas ações suas funções no acontecimento do ato. Inverteram seus papéis saindo de atuantes para orientadores de cena junto das crianças.

Aos poucos vimos emergir uma sensibilidade estética para compor soluções inventivas para os problemas apresentados na cena. Com base na atuação que faziam em cena nos ensaios e apresentações, procuravam orientar as crianças de modo que elas pudessem compor o desenho das marcações e as contracenias de forma expressiva, apresentando a elas os gestos criados por eles para compor com os diálogos em áudio e fazendo junto, para que as crianças pudessem entrar no jogo da cena arriscando-se a improvisar. Eles iam redesenhando as cenas junto com as crianças compondo novas gestualidades e improvisando dentro dos limites estabelecidos pelo áudio. Novas composições estéticas organizadas por eles no diálogo de improvisos com as crianças, em que eles se colocavam como mediadores para dar lugar de destaque para as crianças que passaram a interpretar os personagens. Percebi que eles souberam articular esteticamente a relação de estarem em cena com as crianças atuando fora da categoria de seus papéis, mas ao mesmo tempo não perdiam toda a relação compositiva do gesto e do desenho das cenas enquanto orientavam as crianças.

Essa reversibilidade, cena (ambiente) e organismo (aprendizes e crianças) atua como fonte de excitação e desencadeia reciprocamente mudanças de estado no “ser” em uma dinâmica circular. Nesse momento, os aprendizes agem em sua autonomia de acoplamentos. Poderíamos aproximar esse movimento da noção de autopoiese dentro de uma perspectiva filosófica, em que existe uma autonomia de direção de sua própria potência como impulso de invenção de si e do mundo. Virgínea Kastrup (2001) explica que a invenção é marcada por uma potência de diferenciação de si e, desse modo, os aprendizes, as crianças e o universo gerado entre eles foram a própria invenção em si.

Os aprendizes se adaptaram à nova estrutura de cena surgida e foram se autoproduzindo<sup>56</sup>, autorregulando e sempre mantendo interações dentro desse sistema imprevisto para ordenarem os direcionamentos das cenas junto das crianças. Transformaram-se mutuamente sem perder a autonomia, em múltiplos mecanismos de retroalimentação. A teoria da *autopoiesis* tem como princípio fundamental a ideia da relação recursiva entre os componentes e o sistema, gerando autonomia, e isso se afasta do cognitivismo com o modelo de processamento de informação por meio de relações de *input/output* e o representacionismo que organiza o pensamento mais a partir do caminho da abstração que do mundo vivido.

---

<sup>56</sup> Trago esse termo com base nos estudos de Maturana e Varela onde eles definem que o ser vivo como sistema autopoietico designa a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. E esta autoprodução é caracterizada como uma rede fechada de produções moleculares o que se define como clausura operacional que são as mudanças fruto do acoplamento estrutural do ser com o meio.

O importante é pensar a potência autopoietica (Maturana e Varela, 1980) que a cognição possui, ou melhor, potência de coengendramento, recíproca e indissociável, de si e do mundo. A noção de coengendramento indica a presença de uma circularidade, de um mecanismo circular, marcada por um ponto de indeterminação no seu interior. Uma espécie de incógnita habita o interior do círculo criador da cognição. Isto significa que a cognição, (...) como ação autopoietica — e não como representação — conduz a resultados que não podemos prever de antemão. Pois não há fundamentos. (KASTRUP, 2008, p.120)

Atuar com as crianças envolveu uma percepção estética da ação de forma atenta às demandas das crianças e ao mesmo tempo da cena que seguia seu fluxo de forma imprevisível. Percebi ali, como espectadora apreensiva e ao mesmo tempo em estado de encantamento com o acontecimento, a incorporação de um aprendizado sensório-motor em relação ao espaço, tempo, ritmo, além de certa intimidade com os signos da estética teatral que foi trabalhada em sala de aula nos treinamentos, ensaios e apresentações sem a presença das crianças. Esse aprendizado eles foram capazes de compartilhar com elas, mesmo que em ações guiadas perceptivamente.

Varela enfatiza que os processos sensório-motores — a percepção e a ação — são inseparáveis na experiência vivida do ato cognitivo, do ato de conhecer. Nesse contexto vivido, sujeito e mundo foram gerados juntos, sendo co-emergentes. Essa ideia se define pelo conceito de *enacción* cunhado por Varela (2005), no qual destaca-se o sentido do fazer emergir significações compartilhadas. Nesse caso, a percepção não é um mundo informado anteriormente, mas um mundo que se constrói a partir da ação dos sujeitos e, nesse evento, as ações são guiadas perceptivamente a partir da estrutura sensório-motora. Essa abordagem da percepção, segundo afirma Varela, já se encontrava entre os *insights* centrais das análises de Merleau-Ponty.

Há aí uma co-determinação em que aprendizes, crianças e o universo construído na escola foram emergentes e se organizaram mutuamente tanto os aprendizes que orientaram perceptivamente as ações das crianças, quanto as crianças que orientaram as ações dos aprendizes e ambos reinventaram esteticamente as cenas. Em todas as escolas, sempre as mesmas cenas com as diferenciações surgidas. Eles encontraram uma maneira particular de se comunicarem esteticamente. “La comunicación se convierte em la modelación mutua de un mundo comun a través de una acción conjunta.” (VARELA. 2005, P.111-112)

O mundo da cena vai surgindo e sendo modelado desempenhando assim um papel de protagonismo para todos eles. Acolher a experiência que vem do encontro e a surpresa da novidade faz surgir e organizar um novo conhecimento. É deixar-se ser afetado pelo imprevisível.

Apesar das orientações do áudio e marcações de cenas, que apontam para uma concepção/orientação “rígida”, os aprendizes, junto das crianças, foram redescobrendo caminhos para dialogarem dentro do jogo proposto, em que as reações não estavam ensaiadas ou pré-determinadas. Eles iam criando, juntos, novos sentidos para estarem em cena.

A proposta de que o trabalho se concretize como um acontecimento se reforça com a participação das crianças. Um entrelaçar de fronteiras entre aprendizes atuantes e recepção em estado de dinamicidade. Juntos, eles produzem um acontecimento artístico com potência de trazer ressignificações para a escola, mesmo que de forma efêmera e temporária. O cotidiano da escola se converte no campo do extraordinário, do extracotidiano, em que todos podem experimentar uma realidade de reencantamentos. O acontecimento acaba, mas a experiência permanece marcada na sensibilidade do corpo. É essa experiência que pode a qualquer momento ser resgatada como memória para reflexão e/ou novos momentos de criação. Renato Ferracini nos traz uma ponderação do corpo atuante que completa esse pensamento.

O corpo em êxtase, o corpo em dança, o corpo em ação restaura a luz. Ele não pensa, pois *é pensamento* e nesse pensamento age, cria e, portanto, resiste. Ele não possui memória, mas *é memória* e nessa memória recria, restaura e, portanto, se atualiza. (FERRACINI, 2006, p.14,15. Grifos do autor)

Da mesma forma que trago no corpo a memória de referências artísticas das experiências vividas na cultura festiva da minha cidade, espero que com este trabalho os corpos que estiveram ali presentes nas relações propostas possam se atualizar como pensamento estético vivo, que a experiência vivida reverbere para novos momentos de vida.

Mesmo que todas as crianças não tenham participado das cenas, a proximidade daqueles que não estiveram em cena reverberava na cumplicidade de participar vibrando a presença dos companheiros nas relações abertas ali, no tocar os personagens quando estes se aproximavam, no dialogar à distância com os colegas que estavam na cena, acenando, sorrindo, divertindo-se. Maffesoli chamaria isso de estado de “reencantamento coletivo” gerado pelo acontecimento no vibrar essa coletividade de relações éticas e estéticas. É o que se aproxima do que Veloso (2016) traz como parte dos “fazeres do corpo”, pois a recepção está também na ordem da ação e do fazer.

Foi um momento de criação compartilhada no tempo e no espaço da apresentação orientada pelos aprendizes. Um espaço afetivamente relacional, entre aprendizes e crianças e esse corpo coletivo instaurado nesta relação configurou junto, uma nova perspectiva estética de encenação de *A Borboleta que não Podia Voar*. Sempre nova em cada nova escola, com novas crianças participantes, novas ações de colaboração, novas relações e invenções para dar

andamento às cenas junto das crianças. Uma criação de intercâmbios no território efêmero onde a cena acontecia e sua atualização era feita no mesmo instante pelas crianças que continuavam na recepção. Nicolas Bourriaud (2006-2008) traz uma reflexão sobre as relações de invenções que uma prática artística pode fazer acontecer entre os sujeitos ao compartilhar a proposta de habitar um mundo em comum.

La esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito. (BOURRIAUD, 2006-2008, P.23)

Os alunos foram transpassados pelo acontecimento do jogo cênico que se estabeleceu entre eles e as crianças que entraram na cena e juntos afetaram e foram afetados, o que considero como algo positivo, pois foram “bons afetos”, tomando essa afecção de encontro corporificado no sentido spinozista, ou seja, quando há uma transformação que aumenta nossa potência de agir no mundo. Aprendiz e crianças se tornaram potências em relação de reversibilidade, como aferido a seguir.

Eu gostei da apresentação na escola para as crianças. Elas são muito alegres e divertidas. E eu ensinei pra elas o que eu tava fazendo, o que eu tava apresentando. A joaninha! Me senti alegre e feliz com as crianças. Foi muito bom! Tem que apresentar mais, tem que ir mais vezes! ((Narrativa da aprendiz que interpreta a Joaninha - 2017)

O sentimento de alegria foi mencionado por todos em vários momentos de apresentações e era visível nas expressões de seus corpos. Spinoza (2015) refere-se à afecção de alegria gerada no encontro como “bom-afeto”, “bom-encontro” e acontece quando nos relacionamos com um corpo que se compõem com o nosso, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado de forma potencial. No caso aqui investigado, esse encontro se deu na ordem da relação estética da arte que foi compartilhada nas escolas.

O reviver da experiência se conjecturou carregado de expressão e emoção com os afetos gerados, como no relato do aprendiz que faz o Beija-flor. Alguns trouxeram uma narrativa verbal e gestual que eram um verdadeiro ato performático encarnado da experiência vivida. Nós paramos para assistir a narrativa que vem a seguir.

Eu senti o clima mais interessante! Eu achei muito foi a vibração daquelas meninas tão pequenas... Eu só falta chorar de emoção. Quando eu vi aquelas crianças bacana, quando eu fui guiar... elas ajudou e muito ali na peça. Primeira coisa! Eles gostou e gostou do que viu! Parabéns por esse teatro mais importante! (Fala dirigindo-se para os colegas olhando para cada um) que eles também gostou...Vibrante! Que eu vi a cara daquelas crianças tão bonitas,

fofas...Entendeu? É verdade! É verdade mesmo! Entendeu? Elas viu com coração e alma, com a vibração que elas têm! É coisa que...Que maravilha! Bacana de ver esse teatro levantando aquele astral, autoestima, aquelas músicas que eu gostei. As crianças adorável. Gostou do que viu! Plaudiu de pé!!! Esse grupo levantando esse teatro. Gostei da forma que ela bateu na minha mão. (faz o gesto de cumprimento) tranquilo...firme e forte! Eu gostei muito que eles...que ajudou e...também eu fui guiando eles. É um gesto de carinho, apoio e... nada mais que esse grupo de teatro...parabéns! Nota dez! Espetacular! (Narrativa do aprendiz que interpreta o Beija-flor - 2017)

Ficou bastante evidente a força lúdica e afetiva desses encontros para os aprendizes. O encantamento com a energia vital que as crianças apresentavam, a boa participação e abertura para o jogo cênico. Foi perceptível esse compartilhar e sentir juntos emoções e paixões nas relações do jogo estético estabelecido nos encontros. Um ambiente de dimensão dinâmica de invenção que favoreceu a potência criadora de cada um.

A cada nova apresentação vi os aprendizes se perceberem mais seguros, procurando demonstrar domínio do que estavam fazendo em cena (principalmente quando estavam com as crianças).

Eu tava fazendo um personagem, eu tava passando pras crianças que eu sou um ator, tava passando o meu personagem. E perto das crianças eu me sentia como um... vou falar. Me via como uma criança e professor! Só que eu ensinava o jeito que eu fazia, então eu senti.... Aprender mais com as crianças que eu mesmo ensinando. (Narrativa do aprendiz que interpreta o Doutor Faz Tudo - 2017)

Vemos aí a leveza lúdica que se reverberava das crianças e a circularidade de afecção e aprendizado na troca, no jogo de atuação. O contorno deste trabalho foi gerando outras compreensões à consciência de que, na medida que se procura ensinar o outro, também se aprende com ele. Singularidades em conexão com uma pluralidade de vidas e experiências.

A partir da narrativa do aprendiz que se interessou em ficar apenas na cenotécnica e na recepção durante as apresentações, percebe-se que ele se inclui no processo das apresentações mesmo que não estivesse em cena. Ele se viu como parte daquele todo e, assim como os outros aprendizes, reconheceu essa diferenciação entre os papéis exercidos pelos seus colegas que estiveram em cena.

Aprendiz - Eu achei muito bonito né! Porque a crianças é diferente de adulto. Porque a gente já apresentava, a gente já fez muitas apresentações e pras crianças é diferente. A gente vai, pra elas aprender e ver como é que é. Eu gostei da atitude das crianças, tudo quietinho, tudo muito bonitinho, tudo calmo sem fazer barulho.

Pesquisadora - O que você achou de ver as crianças apresentando com seus colegas?

Aprendiz - Eu achei bonito. Pra primeira, vez eu achei bonito, porque eles (aponta para os colegas na sala) arrumaram eles bem arrumadim, tudo bonitim. Eles chamaram, foram chamando de um por um para saber quem era que queria fazer. E consegui! Consegui fazer bonito (referindo-se às crianças). Só não fez no sistema deles (aponta para os colegas) porque elas tava aprendendo. Eles já estão mais fácil de fazer (aponta para os colegas). A gente faz porque a gente gosta das crianças. A gente vai para os colégios para poder ensinar as crianças, porque ninguém nasce sabendo...pra aprender ... vai vendo fazer pra elas aprender. ((Narrativa do aprendiz que estava na cenotécnica - 2017)

Essa narrativa nos mostra que o aprendiz não precisa necessariamente estar em cena para estar nos “fazeres do corpo” que comportam também a recepção. Ele se percebeu presente no processo e pôde compreendê-lo em suas variadas dimensões. Falou a partir do ponto de vista de quem participou organizando as estruturas da cena antes e depois da apresentação (tecnologias aplicadas ao espetáculo) e, também, no ato de estar recepcionando os colegas. Ele adotou uma postura de alerta para ajudar nos bastidores com a vestimenta do sapo e demais necessidades que pudessem surgir. Por caminhos diferenciados, ele pôde também chegar a conhecimentos aproximados aos daqueles que estiveram atuando. Portanto, o trabalho em sala de aula nos mostra que a possibilidade de escolha pelo aprendiz por campos específicos dentro de uma proposta pedagógica do teatro traz conhecimentos estéticos significativos sobre a arte de estar em cena, mesmo que a escolha tenha sido por recepcionar ou estar em outras produções.

As narrativas expostas perceptivamente durante esta pesquisa foram aos poucos revelando a dimensão da experiência corporificada, subjetiva e o sentido das experiências vividas por cada um. Merleau-Ponty alertou sobre a impossibilidade de se ter uma redução completa, pois a experiência se transforma no fluxo temporal à medida que se agrega a novas experiências, mas o sentido momentâneo do presente pôde ser apreendido nas percepções que continuaram reverberando. Foi esse sentido que vim trazendo para esta reflexão aqui compartilhada.

A partir de tudo que pude perceber ser apreendido, podemos inferir que os aprendizes reconheceram a diferença entre estarem sozinhos como grupo se apresentando e estarem depois no jogo teatral com as crianças. Tomaram ciência daquilo que eles já aprenderam e que poderiam compartilhar. Perceberam que, ao se apresentarem, assumiam um estado de representação de personagens, de espetacularidade. Reconheceram-se “atores”. Como formula Veloso (2016), “Corpo em estado alterado deliberadamente e intencionalmente sendo mostrado para outro corpo que tem consciência dessa troca experiencial”. Ao estarem no jogo com as crianças, saíam da representação de papéis e assumiam uma postura de orientar, pois na visão

deles as crianças poderiam aprender a fazer aquilo que eles já aprenderam na sala de aula, mas, para isso, eles tiveram que ensiná-las a compor seus corpos esteticamente em cena.

Ao final, foi possível estabelecer três papéis/funções que eles consideraram distintos. Esses três papéis identificados por eles no processo de reflexão em sala de aula estão descritos na tabela a seguir.

Tabela 3: Identificação de papéis

<b>Papeis sociais identificados por eles e nós professoras</b>	
<b>O corpo aprendiz</b>	O papel de aprendiz nos encontros de sala de aula que se relaciona com nós professoras e os colegas com a intenção de aprender a fazer teatro criando um trabalho cênico.
<b>O corpo aprendiz : ator</b>	O papel de atuante que se coloca em estado alterado para representar um mundo ficcional a partir de um personagem que eles julgam já terem dominado, aprendido a fazer.
<b>O corpo aprendiz: orientador</b>	O propositor/ interventor que acolhe e ajuda o outro a aprender o que ele julga já saber fazer. Aquele que vai fazer junto e mostrar o “como” fazer, uma interpretação que eles trouxeram do ato de ensinar.

Quando você tem consciência de que ocupa um lugar de narrativa dentro de sua produção estética, você se empodera no seu lugar de sabedor de um fazer artístico. Isso é o que pude perceber nos aprendizes no momento em que eles passavam a mediar as cenas orientando as crianças e também nos afetos mantidos após as apresentações. As relações não findavam com o cessar do áudio e do jogo cênico, ou com os aplausos finais. As relações de troca afetiva permaneciam entre os aprendizes e as crianças em um diálogo que se estabeleceu no contato da despedida com abraços, o subir no colo, conversas, manipulação dos adereços experimentando-os, o desejo de tirar fotos com os aprendizes/personagens (Figura 29).

Uma relação de compartilhar encantamentos e afetos onde a fronteira entre a imaginação e a realidade ainda se encontrava esfumada. Nesse momento, as crianças comandavam o jogo, pois procuravam o diálogo na curiosidade de estarem próximas do personagem e que imaginariamente se confundia com daquele que representava o personagem. Mas, percebi que esse foi o momento em que eles eram eles mesmos, fora de identificação de papéis.

Mesmo que nesse momento os aprendizes não estivessem representando os personagens, eles ainda eram vistos pelas crianças nessa proposição estética extraordinária, ou seja, o que poderia se aproximar de um posicionamento performático, de um corpo que não é mais o personagem mas continua sendo estético para si e para o outro.

Figura 29: Momento de despedida ao terminar as apresentações



Fonte: foto Cristiane Rocha

Nessa experiência com os alunos da APAE/DF, ficou evidente para mim que a deficiência é um processo socialmente construído e isso se revela também no relato da mãe da criança que experimentou ser a formiguinha no CEI 106N (Figura 30).

Figura 30: Carta da mãe do aluno que fez a formiguinha do CEI 106N

Fiquei totalmente orgulhosa, emocionada!  
 Eu nem sabia que ele tinha essas habilidades, impressionada como meu filho entendeu o contexto do teatro.  
 Percebi que as crianças não estavam vendo os alunos da APAE como diferentes e eu demorei tantos anos para aprender isso. Para as crianças foi natural e emocionou toda a direção e Pais da escola.  
 Eu me surpreendi com meu filho ontem!

Paula Roguina Silva

Fonte: cedida pela autora

As crianças, quando não influenciadas por ideias representacionistas que marcam os sujeitos por rotulações, parecem ter um outro entendimento da diferença, ou outra relação de alteridade que vamos perdendo ao sermos manipulados pelas informações pautadas nas normatividades, tanto nas relações entre as pessoas quanto nas relações de educação. Ali, naqueles “jogos de encontros estéticos”, a deficiência deixava de ser uma evidência, pois o foco estava nas relações de afeto humano e não nas diferenças. Dessa forma, a deficiência intelectual não os deixou em uma condição socialmente deficiente. Ao contrário, abriu espaço para a manifestação de suas potências de existência.

Vejo que as habilidades estão nos corpos desses aprendizes, aguardando espaço para se manifestar esteticamente. O que foi proporcionado foi um jogo, uma brincadeira com regras, mas liberdade para criar nos limites estabelecidos, e o que as crianças fizeram foi se permitirem jogar, entrar na festa, voar com o mundo imaginário criado com nossos aprendizes. Nesse mundo, as diferenças não foram barreiras, mas possibilidades de invenção de novos mundos, novas relações e encantamentos. Quebramos as gaiolas para que eles pudessem aprender a arte do voo, e acredito que todos seguiram aprendendo essa arte evocada por Rubem Alves na epígrafe que deu início a esse capítulo.

Mafesolli (2010) traz a perspectiva da obra de arte não unilateral, como reversibilidade, como encontro, como uma constante interação entre artista e espectador. Venho aprendendo que, a partir do discurso e da ação dos próprios aprendizes da pesquisa, o “estar-junto” construído no espaço das aulas e das apresentações nas escolas do DF, como palco de invenções, é um caminho fértil que nos permite seguir em nosso processo de aprendizagem da arte. Foi vivendo a experiência do processo de encontros de dentro da sala de aula para os encontros fora dela que os próprios fenômenos apontaram as perspectivas teóricas exploradas nas análises que acabamos de visitar por meio desta dissertação.

## A DESPEDIDA

*Aquele que um dia ensinar os homens a voar, destruirá todas as fronteiras; fará saltar pelos ares todas as fronteiras e dará à terra um novo nome, e chama-la-á a “Leve”. Assim falava Zaratustra (NIETZSCHE 2011, P.223)*

Depois do vivido nesta viagem, aqui, decolamos para despedir. Partimos do ponto de vista de que a deficiência intelectual foi tratada neste estudo como possibilidade de descobertas e ampliação de “potências” e não como limitação ou impedimento. A partir dos trabalhos desenvolvidos, vim pensando este lugar da deficiência como possibilidades diferenciadas de desenvolvimento cognitivo possíveis, de processos de atenção e memória; criação e constituição de conceitos e abstrações; de percepções sensíveis e inteligíveis; de expressão de comportamento simbólico e imaginário. Nessa perspectiva, tratamos a deficiência intelectual como uma afirmação de si, de sua diferença e sua força de existência singular.

“Nós”, ou seja, os aprendizes e educadoras, fomos os viajantes exploradores de mundos possíveis. Aqui, a imagem da viagem se uniu à do desbravador errante que afirma a si mesmo avançando e penetrando o mundo com seus desejos de conhecer e de ser afetado sensivelmente. Ou seja, esse sujeito que desbrava e atravessa as relações complexas de tensões que a vida e o aprendizado proporciona é, como diz Larossa (2004), o sujeito da experiência que vive estusias e com ela transforma-se.

Creio que talvez eu não consiga ainda abarcar um entendimento completo da famosa frase de Nietzsche, “Torna-te quem tu és”, mas ela me move quando penso na relação dos aprendizes com as características da deficiência intelectual. Percebo, no percurso de quinze anos trabalhando junto com os aprendizes da APAE/DF, que muitos deles atuam na vida mobilizando aquilo que os constitui, sem se preocuparem com as regras e leis sociais normatizadoras que tolhem as sensações, se elas não fazem sentido para eles. A sociedade e as instituições procuram colocá-los em acordo com a norma dos sistemas, mas mesmo que isso seja manipulado, eles ainda conseguem, dentro do convívio no espaço educacional, mostrar para nós aquilo que os constitui em suas forças de existir.

Nesses anos de convivência, vejo que as coisas para eles parecem mais simples porque eles simplesmente “vivem” os instantes sem julgamentos prévios, sem projeções, e, talvez por isso, muitas pessoas os comparam com as crianças que atuam no mundo com o conjunto de forças de intensidades, curiosidades e encantamentos que as mobilizam e as compõe. Eles simplesmente são! Nosso contexto atuante de política neoliberal captura os setores da vida

social e educacional voltando-os para a relação com a eficiência, produtividade, e o capital. Com isso, vai controlando e moldando as forças intensivas do ser humano para todos se encaixarem nos padrões de normatividade determinados pelo contexto daquilo que é considerado civilizado e produtivo tanto nas ações de dominação quanto de colonização da existência. No fundo, vivemos sob a égide do controle e isso parte desde a instituição escola.

Por isso, esta pesquisa se mostrou também como um movimento de resistência, não como combate, mas como nova forma de se colocar no mundo, buscando compensar a condição política excludente que veio reduzindo as possibilidades de atuação social e cultural dos aprendizes “jovens adultos” e “adultos maduros” presentes nesta pesquisa. Procuramos, por meio da arte com nossas micro-ações pedagógicas, abrir espaço para eles atuarem inventando um campo de re-existência, uma nova forma de existir num contexto social ainda resistente às diferenças. Já que eles não tiveram oportunidade de estarem na vida produzindo como todos aqueles considerados eficientes, expandimos os muros da escola para eles estarem na experiência da vida como obra de arte, vivendo e afirmando esteticamente o conjunto de forças que os levam à expansão.

Percebi que os aprendizes costumam atuar muito mais no sentido da afirmação que no da negação. A negação está muito mais naqueles que desconhecem suas potências. Por isso, as relações de afeto e a “vontade de potência” nietzschiana me apresentou de forma tão significativa para o contexto dos aprendizes e de tudo que eles me levaram a conhecer com eles. Impossível não se ver atravessada por essa forma particular de perceber e estar no mundo. Por isso, este trabalho se movimentou também no sentido de favorecer caminhos para ações mobilizadoras de afetos que pôde compor com este modo singular de existir, possibilitando a cada um deles irem se inventando a cada nova experiência de atuação artística e pedagógica que nos propusemos organizar. A “vontade de potência” foi uma forma de pensar este trabalho como força de invenção, diferenciação e produção do novo, um lugar onde buscamos com eles o reconhecimento de suas diferenças como singularidades plausíveis de reinvenção de novas formas de existir e atuar no mundo. Cada corpo é um campo de possibilidades singulares e creio que cada aprendiz pode se conscientizar de suas próprias possibilidades, suas potências imanentes e entrar em contato com sua natureza criadora, espaço onde cada um pode “tornar-se o que se é.”

Valoroso foi que o empenho de todos se deu pelo encantamento com todo o processo desenvolvido nesta pesquisa, com a felicidade dos aprendizes em poder mostrar seus trabalhos artísticos e nossa felicidade em fazer parte de tudo isso. Nosso processo educativo veio acontecendo por via dessas relações edificadas, por meio de ações afetivas, empatia,

consciência da alteridade no reconhecimento do “outro” como legítimo “outro”, que em nossos encontros permitiu uma transformação de nós mesmos. Foi a experiência estética dos encontros dando conta de algo maior que o produto artístico. Foi a arte como produção da própria existência, como zona de vitalidade e intensidade de vida.

Tomando a afirmação de Bourriaud, “a arte é um estado de encontro”<sup>57</sup> (2009 p.56). Acredito que não só a arte, mas todo processo de educação pressupõe encontros nas mais diversificadas instâncias. Encontro entre o sujeito e o mediador do conhecimento, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o sujeito e o mundo; e entre o sujeito e o seu “si mesmo”. Na educação, esses encontros podem ou não serem mediados, isso vai depender do contexto, contudo o importante no processo de encontro do sujeito com o conhecimento é que este tenha significado, que gere o prazer de conhecer e que nesse processo o sujeito possa ser tomado de encantamento. Foi a partir da arte da cena que pudemos proporcionar aos aprendizes esses encontros relacionais como dimensão de existência criadora de afetos e encantamentos.

Nas apresentações fora da APAE/DF, pudemos perceber a boa relação de jogo construída entre os aprendizes e as crianças na proposta de abrir a cena para a participação delas. Uma proposta de arte “relacional”, que vem se expandindo cada vez mais na atualidade, e o teatro em especial é um fenômeno coletivo, fundador de diálogo e, por isso, um espaço de encontro. Uma dinâmica relacional que eu percebia nas manifestações culturais da cidade em que vivi até entrar na vida adulta, onde quem acompanhava as manifestações culturais na recepção podia também sentir-se parte do jogo. Um espaço onde o cotidiano da cidade se convertia no terreno do extraordinário da festividade. Foi essa relação que intencionamos levar para o cotidiano das escolas com nossos aprendizes.

Nesses encontros, aprendizes/educadoras e aprendizes/recepção, não houve fronteira nas relações. A ação de um modelava a do outro, uma experiência compartilhada de intersubjetividades em um processo de invenção de um mundo comum e ao mesmo tempo heterogêneo. Com esses encontros, abrimos um espaço de convivência comum, onde todas as diferenças e singularidades puderam se reinventar, agenciando uma composição daquilo que une na confiança de uma força intensiva comum. Corpos singulares que criaram um corpo coletivo de ações éticas e estéticas.

Verifiquei que o que eles aspiram e desejam experimentar no universo da estética teatral são os encontros com a recepção, com a possibilidade de compartilharem suas criações artísticas apresentando fora da APAE/DF. Com nossas andanças em apresentações feitas com eles,

---

<sup>57</sup> “el arte es un estado de encuentro” (BOURRIAUD, 2009 p.56).

costumávamos dizer, nos discursos de exposição dos trabalhos, que nossos aprendizes eram muito mais “eficientes que deficientes”.

Porém, a partir deste estudo, refleti sobre o discurso da eficiência proferido no início de nossa atuação com os aprendizes da APAE/DF e que hoje não se apresenta mais com a mesma concepção, pois percebo que podemos encontrar a ideia de eficiência em diferentes campos, e, em sua maioria, estaria diretamente relacionado à capacidade de atingir objetivos com destreza e perfeição, com maior otimização de tempo e recursos e com maior esmero. Acredito que esse caminho da excelência e da perfeição não é o que um educador deva buscar como principal foco, pois esse é o foco do mercado competitivo que está voltado para a produtividade e o capital, não o da educação. A palavra eficiência traz como significado a qualidade de algo ou alguém que produz com o mínimo de erros ou de meios, e em alguns dicionários<sup>58</sup> é colocada como sinônimo de eficácia, produtividade e competência.<sup>59</sup>

Mas será que é isso que nossos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam quando se refere a competência? Creio que não! Segundo verifiquei nos PCN, competência seria uma articulação coerente de habilidades de forma criativa e inovadora. Kastrup (2001, p.26) diz que “as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento”. Segundo seu pensamento, elas devem ser “capazes de ser um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também a um mundo”.

Infelizmente muitas escolas fazem competições de resultados eficazes entre si e, por isso, podemos ver algumas de nossas instituições educacionais buscarem alcançar uma competência que intensifica a eficiência para produzir sem erros e se poder “vencer” nesse nosso mundo competitivo.

Para mim, a eficiência compartilha com a lógica da racionalidade, do mercado e da competição, enquanto que a competência seguiria um caminho de levar a compartilhar mais com a vida na complexidade que ela tem. Desse modo, deveríamos adquirir competências para viver melhor com o meio e os “outros”, para inventar formas prazerosas de conviver com as singularidades dos sujeitos e do mundo que habitamos e não apenas eficiência para chegar a certezas, conseguir ser o primeiro, ter o melhor emprego, ser e fazer tudo perfeito e ser melhor que o meio e o “outro”. Assim, a competência estaria ligada à coordenação e articulação de

---

<sup>58</sup> Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/eficiente/> Dicionário Aurélio. <https://dicionariodoaurelio.com/eficiencia> [consultado em 17-05-2018]

<sup>59</sup>Qualidade de algo ou alguém que produz com o mínimo de erros ou de meios.=COMPETÊNCIA≠INCOMPETÊNCIA. "eficiência", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/efici%C3%Aancia> [consultado em 17-05-2018].

habilidades, atitudes e conhecimentos que deveriam ser administrados sensivelmente com o viver e conviver. Seria uma capacidade de correlacionar teoria e prática, estruturas técnicas e sensíveis, ética e estética, política e cidadania, homem e natureza, ou seja, pensar e agir com as incertezas e complexidade que a vida apresenta.

Pensando por esse ponto de vista, poderíamos aproximar competência muito mais do “pensamento complexo” na perspectiva abordada por Edgar Morin (2003) que da ideia de eficiência como consta nos dicionários, apresentada acima. Para Morin, o “pensamento complexo aspira a um conhecimento multidirecional e poiético” (2003, p.54). Assim, considero relevante desvincular competência de eficácia, eficiência e produtividade, que é a lógica excludente e exclusiva do mercado competitivo e não da vida, em suma, complexa integralidade. O desenvolvimento intelectual é feito em processo e cultivado por camadas sobrepostas, e o aluno, ao agir, pensar e atuar, deve articular inúmeras variáveis, não apenas uma ou duas. Essa competência de articulação e mobilização de variados recursos é possível com um desenvolvimento cognitivo complexo e sensível. Com isso, trago a reflexão de que aprender sobre teatro não foi o principal foco nesta pesquisa, mas, sim, levar o aprendiz a fazer articulações e conexões para atuar na linguagem teatral correlacionando seu ser ao ser do mundo que ele habita, para, assim, atuarem ativamente no contexto social em que vivem de forma relacional e afetiva.

Creio que essa competência de articulação dos saberes apreendidos veio sendo alcançada por eles, pois com a travessia da sala de aula para os encontros nas apresentações fora dela, pude perceber uma transformação na forma de cada um se articular e se inventar a partir das problematizações surgidas na cena, diante das relações estabelecidas nos encontros estéticos que os aprendizes vivenciaram. Retomando Maturana e Varela, à medida que foram fazendo foram conhecendo e, à medida que conheciam, faziam de forma diferente. Quando estavam nas escolas vimos que eles aprendiam ao mesmo tempo que inventavam soluções estéticas para atuarem junto das crianças.

Juntos, aprendizes e crianças criaram um acontecimento estético tornando o ambiente formal da escola em um ambiente de festa compartilhada, desde o início até o final, com a partilha afetiva na despedida entre eles. Para usar um termo expressado por Maffesoli, todos vivenciaram uma relação de “remagificação” em um acontecimento estético na escola. As crianças viveram o momento do compartilhar, expuseram suas curiosidades, encantamentos, percepções e sentimentos sem estarem presas às convenções formais do teatro e os aprendizes dialogam com esse estado de encontros relacionais compartilhando seus saberes adquiridos de modo a se verem potentes em suas ações de atuarem e ensinarem as crianças a atuarem com

eles. Com isso, formou-se um corpo coletivo de relações éticas e estéticas, um corpo coletivo que permitiu a cada um se expandir e intensificar suas forças intensivas de viver e conviver com o “outro” esteticamente.

De forma sensível, os aprendizes acessaram suas experiências vividas e no ato de suspensão foram encontrando com o que os habitavam de modo pré-refletivo e intuitivo, e no ato da experiência de reflexão de se expressar por palavras e/ou gestos foram tomando consciência do sentido da experiência que viveram. Foi um movimento espiralar, um ciclo de rupturas para voltar a atenção a si, deixando vir de modo perceptivo, na ação do discurso, o sentido de suas experiências. Com isso, a narrativa de cada um pôde ir revelando o entrelaçamento mútuo entre corpo e conhecimento estético. Um conhecimento corporificado expresso em suas ações e narrativas, em que a consciência pré-refletiva avançou para a esfera da reflexão e consciência. Creio que foi por esse caminho que eles apontaram evidências de conscientização para o reconhecimento dos sentidos da experiência vivida por cada um e pelo grupo como um todo como experiência vivida no âmbito do coletivo.

Com o processo de diálogo afetivo, na energia de encantamento gerado, eles foram descobrindo suas potencialidades para estarem em cena e atuarem no mundo de forma mais ativa e colaborativa, e esse tem sido um bom motivo para continuar acolhendo os momentos de apresentação como parte essencial do processo pedagógico e não apenas como resultado.

Mesmo que todos os aprendizes não tenham estado em cena na relação com a recepção fora da APAE/DF, esse espaço de escolha para estar ou não em cena foi determinante para a condução metodológica da nossa proposta pedagógica neste trabalho. Esse processo do corpo em espetacularidade na cena foi, como pontua Veloso (2016), um dos diversos saberes do campo da estética teatral, pois os aprendizes que estiveram no processo sem estarem em cena nas apresentações também tiveram a experiência de conhecimento dessa área da cena teatral por outras vias que não exclusivamente os “fazeres do corpo”, mas também pelo “*corpus* teórico metodológico” e/ou as “tecnologias aplicadas ao espetáculo” (VELOSO, 2016, p.42). Com esse caminho, cada um deles, com suas escolhas, pôde ter uma “relação mais leve e prazerosa com as experiências estéticas” vivenciadas (VELOSO, 2016, p.43). Nesse processo, todos inventaram suas formas de atuarem e estarem presentes nas experiências em uma aproximação afetuosa com os conhecimentos das Artes cênicas.

Eles ainda têm muita coisa para aprender, como qualquer um de nós, mas no contexto investigado, julgo que o mais importante no processo de aprendizagem e invenção eles incorporaram sensivelmente a experiência da estética teatral: o fazer artístico da cena, sabendo dividir esse saber com a recepção e as crianças e/ou o conhecimento artístico da cena ao

recepcioná-la, sabendo como prepará-la ou falar sobre ela. Segundo a tomada de consciência de todos, no geral, e na minha percepção, os aprendizes que entraram no jogo com as crianças foram os mestres e levaram-nas a comporem as cenas “com eles” e não necessariamente a fazerem “como eles”. Considero esse um dos grandes aprendizados para quem deseja ensinar. E isso eles apreenderam bem, pois foi feito intuitivamente, deixando-se guiar pela confiança na vitalidade das relações.

Esta proposta abriu campo para perceber que o cultivo desses “jogos de encontros estéticos” são grandes potencializadores para fortalecer de forma inventiva a aprendizagem artística e a experiência estética dos aprendizes, além de gerar encantamento na escola, colocando as crianças em uma experiência coletiva com a arte de forma lúdica e prazerosa.

Não estivemos preocupadas em formar aprendizes com corpos virtuosos para atuar, mas corpos que encantam por sua expressividade autêntica dentro de suas limitações e singularidades, e isso, creio, eles conseguiram. Eles foram provocando encontro de olhares vivos, sorrisos, prazeres, encantamentos capazes de movimentar desde os orifícios da pele ao todo de cada ser ali presente nos encontros estéticos que propusemos estabelecer.

Toda essa forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem nesse trabalho pedagógico da arte no campo do teatro me levou a conceber e definir o meu “por que” ensinar arte, ou melhor, o porquê de compartilhar experiências artísticas na educação. Primeiro por compartilhar o pensamento de Nietzsche quando ele propõe uma aproximação da vida e da arte, da atividade criadora pulsante em tudo que existe. Pensando nessa pulsão, vejo um homem que dança compondo com o mundo em toda sua potência, afetando e sendo afetado e, com isso, deixando marcas de transformação em si mesmo e no “outro.” Em segundo, desejo ver meus alunos aprendendo “com” suas interações no processo de inclusão de forma a proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa que seja também inventiva, ética, estética e política.

Desejei e desejo que nossos aprendizes se vejam como pessoas capazes e potentes na vida e que suas criações em sala de aula e as ações de suas apresentações possam continuar provocando encantamento neles mesmos e no “outro” que os recepcionam e que a arte que eles compartilham seja de relevante importância para afirmação de suas diferenças de forma positiva no contexto em que estão inseridos. Que provoquem novas percepções para o conceito de inclusão, pois incluir é saber viver na complexidade e reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência como legítimo outro.

Com o compartilhar da criação de *A Borboleta que não podia voar*, o mais importante não foi a mensagem sobre a deficiência ou diferença, trazida no texto, mas o acontecimento como vibração de uma poética dialógica do corpo que, por meio da experiência estética,

permitiu sentir e corporificar o que estava na mensagem do texto. Ou seja, viver a diferença e as singularidades em um acontecimento festivo, ético e estético onde o corpo singular se compôs ao corpo coletivo. Esse foi, ao meu ver, o verdadeiro aprendizado daquilo que a dramaturgia abordava. Relembrando Merleau-Ponty, esses acontecimentos foram os momentos de “tornar carne” o conceito de alteridade e inclusão. Embora a inclusão ainda seja, para muitos, vivenciada meramente como conceito, que eles possam pela experiência vivida tornar “carne” essa inclusão fazendo o “outro” sentir verdadeiramente o estar “com” o “outro” diferente de si. Que os aprendizes possam a partir da arte sentirem-se incluídos, podendo compor em conexão com o “outro” social. Esse é, assim, um conhecimento que pode ser adquirido pelo processo de fruição da arte que eles produzem e pelo contato direto com o público. Um contato de afetos táteis e significativos. Digo táteis porque pode ser percebido em toda sua corporeidade.

Independentemente de qualquer conhecimento prévio sobre a arte da cena, aqueles que desejaram puderam experimentar estar em cena e atuar, ou mesmo fruir. Com isso, foi possível fazer emergir um acontecimento potente como força agenciadora de afecções em que os corpos ali presentes puderam ser afetados pelas forças de atravessamento do mundo criado na relação de estusias entre aprendizes e crianças. Desse modo, os aprendizes puderam compor uma nova forma de estar no mundo em cada encontro estético vivido.

Creio que esses encontros estéticos entre corpos puderam abrir devires para percepções de expressão ativa de ações e contribuir para expandir uma potência de existência nos aprendizes de modo a formular a possibilidade deles se inventarem em novas formas de estar no mundo, de conviver e se relacionar com ele. Aprendendo, atuando, orientando, compartilhando, enfim, fazendo dos encontros entre os corpos na experiência da arte uma forma de compor uma vida mais presente, participativa, afetuosa e feliz. “A arte, assim, afirma a vida, inventando novas possibilidades de existência, sendo sua finalidade última, se é que existe, uma subjetivação sempre a conquistar.” (BORGES, 2013, P.10). Creio que esse pode ser um bom caminho de reinvenção de vida para os aprendizes que estão no programa “Centro Dia” da APAE/DF. Um caminho que pode continuar sendo explorado e reinventado.

Não me despeço com conclusões fechadas, apenas com vontades. “Na verdade ela é vontade de potência.” (NIETZSCHE 2011, P.132)

Vontade de continuar a contribuir como educadora e ver os aprendizes seguindo o caminho do aprendizado, não para se adaptarem a um mundo pré-existente, mas, como diz Kastrup, para criarem seu próprio mundo, onde, por meio dos encontros estéticos da arte, todos possam coletivamente cultivar e germinar modos de convivência e de reconhecimento da legitimidade do “outro”.

Vontade de levar a arte a construir novas formas sensíveis de relações humanas ligadas ao prazer pela poesia da vida.

Vontade de reconhecer poeticamente o “outro” e que o “outro”, a seu modo, conquiste esse mesmo prazer.

Posso dizer que essas “vontades” vieram aos poucos se concretizando junto dos aprendizes e professoras no contexto desta pesquisa. Portanto, sigo com vontade de que eles continuem afetivamente se reinventando, criando seus espaços e desenhando seus corpos no mundo de forma ética, estética, política e cidadã.

Despeço-me desta nossa viagem levando uma bagagem renovada de novos saberes e experiências, percebendo-me sensível a questões que às vezes me passavam despercebidas. Finalizo essa rota com algumas questões respondidas, mas também levando bagagens com potência para novas problematizações dessa experiência vivida.

Portanto, a partir desse ponto, professoras e aprendizes podem seguir viajando. Particularmente sigo em estado de encantamento e, antes de partir, novamente me proponho a parafrasear Nietzsche em *Assim falava Zaratustra*.

Ao ver revoltear aquelas alminhas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, a pesquisadora teve ímpetos de chorar e de cantar. Sigamos adiante! Agora nossos aprendizes aprenderam a andar; desde então correm. Aprenderam a voar; desde então não querem que os empurrem para mudar de lugar. Agora eles são leves, agora voam; agora podem se ver no alto, acima deles mesmos. Agora um Deus dança em cada um deles. E em mim também.

Cesso nossa pausa de despedida e deixo você leitor com seu espaço para viajar para novos lugares. Vou com minha vontade de continuar alçando voo para novas experiências com minhas companheiras de trabalho e meus aprendizes

A Borboleta que não podia voar, voou!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Lições de um velho professor. 1ª. Edição – Campinas, SP: Papyrus, 2013

BRASIL. *Educação Inclusiva*: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 1994

\_\_\_\_\_. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros curriculares nacionais - Arte. MEC/SEF: Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, Secretaria de Educação Especial (MEC).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Acessado em 22/09/2017 Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Brasília - Janeiro de 2008

BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe (org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. *Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos* / Armindo Jorge de Carvalho Bião, Prefácio Michel Maffesoli. – Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009. Disponível em [http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos\\_pdf/ETNOLOGIA1.pdf](http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/ETNOLOGIA1.pdf). Acessado em 16/05/2017.

BORGES, Hélia. A Poética do Corpo: uma Leitura do Trabalho de Angel Vianna. *Inhumas*, ano 2, n. 7, nov. 2013 ISSN 2316-8102. Performatus.net

BORGES, Hélia. Entre a palavra e o movimento. *cad. Psicanál.-cPRJ*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 24, p. 92-104, 2011

BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. Traducción Cecilia Baceyro y Sergio Delgado. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A. 2006, 2008.

Carbonel, Sonia. Educação Estética na EJA: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012

CHALHOUB, Sidney A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. Texto MANUEL ALVES FILHO. Fonte publicada em 07 de junho de 2017 por: Jornal da UNICAMP- especial-cotas etnico-racial - Acesso em 08/04/2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>

CARVALHO, Erenice Natália Soares; MORAES, Diva Maria de Albuquerque Maciel. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AMR: sistema 2002 - TEMAS EM PSICOLOGIA DA SBP—2003, Vol. 11, nº 2, 147– 156.

CARVALHO, E. N. S. Sistema 2010 da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento: definição, classificação e sistemas de apoio. In: FENAPAES – FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES; UNIAPAE – UNIVERSIDADE REDE APAE. Sistema AADID: diagnóstico, classificação e paradigma de apoio para pessoa com deficiência intelectual. Brasília, jul./ago. 2010.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. La réduction à l'épreuve de l'expérience. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 58,n. 1, p. 75-86, jun. 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 jun. 2018.

DEWEY, John. A arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003 Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO\\_ModeloSocialDeficiencia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf) acesso em 19/09/2017

FERRACINI, Renato. Café com Queijo: Corpos em Criação. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_, Renato. Corpos em fuga, corpos em arte \_ organizador Renato Ferracine, São Paulo: Aderaldo&Rothschild Editores. Fapesp, 2006

\_\_\_\_\_, Renato. A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_, Renato. Mimesis corpórea: poesia do cotidiano. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/63b264d1006b31c15f5f819b3cd287e5.pdf> acesso em 14/03/2016

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAVERIO, Marco Antônio; OLIVEIRA, Everton Luiz. A Crítica Deficiente - Alguns Posicionamentos Crip-Feministas. In: IV Enlaçando Sexualidades - Moralidades, Família e Fecundidade, 2015, Salvador. Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador: EDUNEB, 2015.

GORGHETTI, F. C., MEDEIROS, J. G., NUERNBERG, A. H. BREVE HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 10, Julio, 2013, 101-116 <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>

GREINER, Christine. O Corpo: Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança (2011) encontro nacional de pesquisadores em dança (2011) **Dança: contrações epistêmicas. Artigo-Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia**. Disponível em <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/2-2011-1.pdf>. Acessado em 12/11/2017

\_\_\_\_\_, VISUALIDADE E IMUNIZAÇÃO: O INFRAMINCE DO VER/OUVIR A DANÇA. ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA Comitê Dança e(m) Política – Julho/2012

JUSTINO, André Filipe. Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob o olhar de um antropólogo. 2017. 90 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LARROSA, Jorge Linguagem e Educação depois de Babel. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun. 2001.

\_\_\_\_\_, AUTOPOIESE E SUBJETIVIDADE - Sobre o Uso Da Noção de Autopoiese Por Deleuze G. E F. Guattari. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, v.7, n.1, 1995. Publicado em janeiro de 2010 disponível em:

<http://evolucaocriadora.blogspot.com.br/2010/01/autopoiese-e-subjetividade-virginia.html?m=1> acessado em 13/05/2017

KASTRUP, Virgínia. O devir-consciente em rodas de poesia. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - n. 2, p. 45-60, Jul./Dez. 2005 disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a05.pdf>

KASTRUP, V. Simpósio 3 — estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., org. Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. ISBN: 978-85-99662-90-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: Suzana Saldanha. (Org.). Angel Vianna – sistema, método ou técnica?. Rio de Janeiro: Ed. Funarte, 2009, v. 1, p. 26-32.

MACHADO, Marina Marcondes. A Flor da Vida: Sementeira para a Fenomenologia da Peque na Infância. Tese doutoramento. Programa de estudos pós-graduados em educação: Psicologia da educação. PUC/SP São Paulo, 2007

\_\_\_\_\_, Marina Marcondes Teatralidades no Corpo: O espaço cênico somos nós. revistas sala preta. São Paulo: vol. 11, n. 1, dez 2011, p. 17-26  
<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57461/60446>

MACHADO, O. V. M. *Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado*. In: Bicudo, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. (Org.). Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

MAFFESOLI, Michel. Saturação. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010

\_\_\_\_\_, Michel. Elogio da razão sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Título original: Éloge de la raison sensible.

\_\_\_\_\_, Michel. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. São Paulo/SP: Forense Universitária, 2006

MATSUTACKE, Rafael Augusto Tursi. Meu corpo, teu corpo e este outro: visitando os processos criativos do Projeto PÉS. 2014. 111, 14 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista Arte. - Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE - São Paulo/SP, Brasil, v. 1, n. 3 2014 ) End. Eletronico: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

\_\_\_\_\_, R., Humberto. EMOÇÕES E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA TRADUÇÃO DE JOSÉ FERNANDO CAMPOS FORTES. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_, O olho e o espírito. Trad. de Gerardo Barreto. In: Merleau-Ponty: textos selecionados (Os Pensadores). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_, Maurice. (1908-1961) O olho e o espírito: Seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves; Alberto Tassinari; Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; ptefácio Claude Lefort. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

\_\_\_\_\_, Psicologia e pedagogia da Criança, São Paulo: Martins Fontes, 2006

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. Deficiência intelectual: conceitos e causas. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 35-41. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books . Acessado em 18/02/2018. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-06.pdf>

MOREIRA, Virgínia; MELO, Anna Karynne da Silva; RIBEIRO, Juliana. A Noção De Sofrimento: Possível Contribuição da Lente Fenomenológica dos Múltiplos Contornos. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 48-57, jan./jun. 2015. Psicologia:

\_\_\_\_\_, Virgínia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 3, 2004, pp. 447-456 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MORIN, Edgar; Ciurana, Emilio-Roger; Motta, Raúl Domingo. *Educar Na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. 3ª edição São Paulo:Cortez, Brasília,DF: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar e reforma, reformar o pensamento*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

NIETZSCHE, Friedrich wilhelm. Assim Falava Zarathustra: Um livro para todos e para ninguém. Tradução Mario Ferreira dos Santos. Petrópolis RJ: Vozes, 2011

SALDANHA, Suzana Angel Vianna: Sistema, Método Ou Técnica? Rio de Janeiro: Funarte, 2009

SALES, Jonas de Lima. Corporeidades negras em cena: um processo cênico: pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade. 2015. 255 f., il. Tese (Doutorado em Artes)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?* Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. Revista NACIONAL DE REABILITAÇÃO, São Paulo, ano IX, nº. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1.* Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 2.* Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos acessado em 20/09/2016>

SILVA, Luciene Maria A deficiência como expressão da diferença Disability as an expression of difference. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006

SPINOZA, Benedictus de, *Ética*. Parte III. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

VELOSO, Jorge das Graças. Os saberes da cena e o recorte da Pedagogia do Teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana e VELOSO, Jorge das Graças. O TEATRO E SUAS PEDAGOGIAS: práticas e reflexões. Brasília: Ed.da UnB, 2017.

VARELA, Francisco J. El fenómenos de la Vida: Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas. Tradução da versão Four batons for the future of cognitive Science. In WIENS, B. (Ed.) *Envisioning Knowledge*, Dumont Cologne, 1999. 2000, p.1-14.

VARELA, Francisco J. Conocer: Las ciências cognitivas: tendências e perspectivas, cartografia de las ideas actuales. España, Barcelona: Gedisa editora, enero 2005.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. De Cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Traducción: Carlos Gardini España, Barcelona: Gedisa S.A., Segunda edición septiembre 1997.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997

# APÊNDICE A



Tabela 1- Organograma 2016

<b>Organização metodológica do processo de trabalho realizado em 2016</b>	
<b>“Corpus teórico-metodológico”</b>	Conhecimento do texto: Personagens, contexto, enredo, conflitos. Discussão sobre as relações de diferença e sobre deficiência.
<b>“fazeres do corpo”</b>	Consciência corporal/espacial e movimento expressivo Construção de personagens e relações entre eles. Improvisações e movimentações no espaço de cena Montagem: criação de cenas com base em improvisos e roteiro textual. Ensaaios em sala de aula Atuação para gravação audiovisual Apresentações do trabalho cênico resultante do processo Titulado: “A Borboleta que não Podia Voar” Experiência perceptiva e refletiva de recepção
<b>“Tecnologias aplicadas ao espetáculo.”</b>	Identidade visual: criação e produção de figurinos, adereços, logomarca do grupo. Planejamento para criação da linguagem do audiovisual. Produção: Gravação de CD com os diálogos dos personagens, sonoplastia, logística para captura de cenas em vídeo. Captação de recursos para pagamento de despesas com a montagem, apresentações e viagem para o Festival Nacional Nossa Arte em Recife Maquiagem Cenotécnica, transporte de material de cena, organização do espaço da cena, montagem de som e de luz. Organização de material de cena para apresentações e cuidados pessoais com adereços e figurinos.
<b>Número de aprendizes em cada campo de interesse 2016</b>	
<b>Atuação/apresentação</b>	Iniciou com 12 (doze) aprendizes e finalizou com 11 (onze) aprendizes
<b>Cenotécnica, recepção</b>	1 (um) aprendiz
<b>Recepção, atuação de escrita poética a partir da recepção em sala de aula</b>	1 (um) aprendiz

Fonte: A pesquisadora

Tabela 2- Organograma 2017

<b>Organização metodológica do processo de trabalho realizado em 2017</b>	
<b>“Corpus teórico-metodológico”</b>	Discussão sobre as apresentações e relações entre palco e plateia. Discussão sobre o papel que eles desempenharam nas experiências nas escolas Diferenças nas relações dos espaços de atuação: palco e pátio das escolas
<b>“fazer do corpo”</b>	Consciência corporal/espacial e movimento expressivo Construção de personagens para os novos aprendizes que entraram e troca de personagens para melhores adaptações. Trabalhos de relações com improvisações e movimentações no espaço de cena Ensaio em sala de aula Apresentações do trabalho “A Borboleta que não Podia Voar” em eventos e escolas do DF Experiência perceptiva e refletiva de recepção
<b>“Tecnologias aplicadas ao espetáculo.”</b>	Reestruturação de figurinos e adereços que estavam danificados, necessitavam de adaptações ou que precisavam se adequar a outro aprendiz. Maquiagem. Cenotécnica: transporte de material de cena, organização do espaço da cena e montagem de som. Organização de material de cena para apresentações e cuidados pessoais com adereços e figurinos.
<b>Número de aprendizes em cada campo de interesse 2017</b>	
<b>Atuação/apresentação</b>	Iniciou com 10 (dez) aprendizes, chegou a 12 (doze) em alguns meses e finalizou com 11 (onze) aprendizes. Com entradas e saídas de aprendizes teve um total no ano de 14 (quatorze).
<b>Cenotécnica, recepção</b>	1 (um) aprendiz
<b>Recepção, atuação de escrita poética a partir da recepção em sala de aula</b>	O aprendiz que participou em 2016 com esse interesse escolheu em 2017 estar na aula de pintura.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 3: Opções de Aquecimentos e Alongamento

<b>Primeiro Momento: Consciência do corpo e do espaço que ele ocupa</b>	
<b>1- PROPOSTAS DE AQUECIMENTOS</b>	
<b>Opção 1 Aquecimento coletivo em roda com massagem:</b>	Dinâmicas de movimentos articulares em que, às vezes, as professoras propõem os movimentos e todos acompanham e, em outros momentos, cada um propõe e todos acompanham. Geralmente finalizado com automassagem.
<b>Objetivos:</b>	Trabalhar a sintonia do coletivo, observar uns aos outros e realizar uma composição rítmica de movimentos com tempo conjunto. Sentir seu corpo pelo toque relaxando as partes com tensões.
<b>Opção 2 Aquecimento com dinâmicas de movimentos no espaço:</b>	Caminhadas ou danças com base em ritmos e qualidades de movimentos diversificados associados a alguns princípios como: formas de deslocamento e ocupação do espaço, direções elementares (esquerda, direita, frente, trás, diagonal), planos (alto, médio e baixo) e intensidade do movimento (leve, forte, lento e rápido) e qualidades de energia (yin e yang).
<b>Objetivos:</b>	Trabalhar a observação de si e do “outro” em movimento na experimentação das diversas formas de se deslocar com atenção aos espaços entre os corpos, compondo ocupação homogênea do espaço com os comandos de direções, planos, intensidade dos movimentos.
<b>Opção 3 Aquecimento dinâmico com música e danças em roda.</b>	Aquecimento direcionado com ritmos diferenciados propondo movimentos livres com e sem deslocamento em roda. Geralmente finalizado com massagem coletiva nas costas em roda. Nas mudanças de direção da roda todos recebem e todos fazem.
<b>Objetivos:</b>	Trabalhar com pulsação e ritmo coletivo, sentir seu próprio tempo e o tempo um do outro, abrir diálogos de relações na circularidade da roda. Sentir, pelo toque, o corpo do outro em relação de escuta e respeito.
<b>2- PROPOSTA DE ALONGAMENTO</b>	
<b>Alongamentos com base na yoga e meditação:</b>	Posturas de asanas direcionados e depois criados em duplas ou grupo pelos aprendizes, unindo respiração e movimento; tonicidade e relaxamento. finalizando com exercício de silêncio e meditação.
<b>Objetivos:</b>	trabalhar concentração, consciência de movimentos, abertura e disponibilidade corporal, tônus e flexibilidade muscular, equilíbrio, fortalecimento, relaxamento geral, escuta interior, atenção aberta e atenta.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 4: Jogos teatrais e de improvisações

<b>Segundo Momento: Composição corpo/objeto/espço/“outro”</b>	
<b>1- JOGOS TEATRAIS E DE IMPROVISAÇÕES</b>	
<b>O jogo do espelho</b>	Consiste em determinar uma pessoa para iniciar o movimento e a outra para ser seu reflexo como um espelho. Um jogo de composição mutuo de movimentos, ritmo, energia, cadencia, confiança e reconhecimento do espaço entre eu e o “outro”.
<b>Objetivos:</b>	Trabalhar a relação da atenção no momento presente da ação do outro, a relação de reconhecer não somente os limites do seu próprio corpo, mas também o do outro em uma relação de reconhecimento da alteridade.
<b>O jogo do reflexo no espelho</b>	Tratou-se da auto-observação no espelho e, depois, sob comandos de sentimentos, ou frases ditas, eles deveriam expressar interna e externamente os reflexos desse sentimento no corpo. Ver-se atentamente refletido com sua expressão e sentimento.
<b>Objetivos:</b>	Trazer consciência de reconhecimento da força de organicidade da expressão facial que cada um possui. Tornar consciente o ato de se espetacularizar para si mesmo. Reforçar a organicidade entre a narrativa do texto e a interpretação feita por eles na dublagem mimética das cenas.
<b>Varição do reflexo do espelho</b>	Sair do foco de se ver refletido no espelho para apenas sentir-se olhando exclusivamente para dentro de si, trazendo o sentimento para todo o corpo. Agora imaginando e sentindo, sem se tornar visível para si mesmo, apenas visível para o “outro” que o observa, no caso, nós professoras.
<b>Objetivos:</b>	Tornar consciente o ato de se espetacularizar para o “outro” compondo expressões que jogam entre intenção, movimento e expressão de sentimentos. Reforçar a organicidade entre a narrativa do texto e a interpretação feita por eles na dublagem mimética das cenas.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 5: Jogos expressivos de movimentos

<b>Segundo Momento: Composição corpo/objeto/espço/“outro”</b>	
<b>2- JOGOS EXPRESSIVOS DE MOVIMENTOS E AÇÕES FÍSICAS</b>	
<b>Exploração do corpo em suas partes e o seu todo</b>	1-Trabalhos de articulações, com exploração da cabeça, ombros, cotovelos, punho/mão/dedos, coluna vertebral, quadril, joelho, tornozelos/pés/dedos usando os espaços da sala. Liderança: Mover-se livremente com uma parte articular específica do corpo e ir trocando conforme comando. 2- Trabalhos de composição em que se tratava de unir mais de uma articulação do corpo para se mover dançando. Como por exemplo: joelhos e coluna, cabeça e quadril, coluna+mãos+ombros, e seguir mais variações.
<b>Objetivos:</b>	1-Perceber os limites e potencialidades de cada parte e reconhecer até onde é possível mover e se deslocar. Reconhecer tipos de personagens que a liderança de movimento por determinada parte pode sugerir. Experimentar improvisos de diálogos corporais com os personagens identificados. 2- Perceber as interligações entre as partes do corpo e formas de compor estas partes em movimento ou ações. Descobrir novas possibilidades corporais por composições variadas.
<b>Expansão e abertura, retração e fechamento do corpo</b>	Trabalho de expansão e fechamento primeiro de forma dissociada e depois na combinação de movimento de abertura ou fechamento do corpo e expressão facial.
<b>Objetivo:</b>	Reconhecer a conexão entre os movimentos e expressão facial e trazer uma correlação com os sentimentos que eles sugerem.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 6: Jogos de percepção sensorial

<b>Segundo Momento: Composição corpo/objeto/espaco/"outro"</b>	
<b>4- JOGOS DE PERCEPÇÃO SENSORIAL</b>	
<b>Movimentos e deslocamentos com venda nos olhos</b>	Proposta de sensibilização da percepção de se locomover sem o recurso da visão ocular. A proposta era "ver" com os outros sentidos: o tato na relação com tudo que estivesse ao redor, a audição das vozes próximas ou distantes, os sons, os odores, a sensação do espaço.
<b>Objetivos:</b>	Sentir os reflexos dos movimentos, as reações do corpo nas aproximações, o como reconhecer o "outro" que é tocado ou que está próximo, a qualidade e o ritmo do movimento. Estimular a cognição por uma dimensão não representacional da cegueira e sim perceptiva. Permitir acessar novos domínios de invenção de si ao experimentarem se mover sem o recurso da visão.
<b>Comunicação por linguagem de sinais</b>	Foram experimentados cumprimentos básicos da linguagem de sinais para que eles pudessem ir criando gestos e expressões com uma linguagem própria, realizando improvisos de comunicação gestual sem palavras.
<b>Objetivo:</b>	Organizar um repertório próprio de ações e símbolos gestuais de forma expressiva de modo a ser compreendido no ato de se comunicar sem o uso de palavras.
<b>Ações sem braços</b>	Propôs-se improvisações de ações e comunicações sem o uso de um dos braços.
<b>Objetivo:</b>	Experimentar e organizar situações onde fosse necessário inventar formas de agir sem o uso de um dos braços.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 7: Jogos de improvisações com objetos

<b>Segundo Momento: Composição corpo/objeto/espaco/"outro"</b>	
<b>IMPROVISAÇÕES COM OBJETOS</b>	
<b>Compor-se com objetos</b>	Consiste em experimentar e compor movimentos e ações físicas expressivas com objetos. Foi sugerido o uso dos objetos que estariam em cena com os personagens como sombrinhas, tecidos, bastões, uma folha ficcional da formiga com mais ou menos metade do tamanho do corpo de um deles e uma guitarra.
<b>Objetivo:</b>	Trabalhar a relação entre corpo, movimento e objeto a ponto de levar o objeto a fazer parte compositiva do próprio corpo em atuação.

Fonte: A pesquisadora

Tabela 8: Jogos de reconhecimento espacial

<b>Segundo Momento: Composição corpo/objeto/espaco/"outro"</b>	
<b>5- JOGOS DE RECONHECIMENTO ESPACIAL</b>	
<b>Direcionamento entre corpo/espaco</b>	Caminhar experimentando diversos apoios dos pés no chão sem nenhuma intenção, e depois repetir a caminhada de acordo com indicação do apoio incluindo as situações intencionais a serem consideradas. Exemplo: Caminhar com o lado direito do pé com nojo, Caminhar com os calcanhares com medo até esgotar as possibilidades de apoios e direções.
<b>Objetivo:</b>	Reconhecer o espaço da sala como espaço de cena de forma livre podendo escolher entre direções circulares e sinuosas sem nenhuma marcação no chão da sala. Perceber o corpo no espaço percorrido, as variações dos tipos de apoios com a qualidade de intenções de movimentos.
<b>direcionamento determinado entre corpo/espaco/ação expressiva</b>	Caminhar experimentando a relação corpo e espaço de cena que foi desenhado na sala. (Direções: frente-atrás-direita-esquerda-diaagonais). Deslocar usando os planos alto e médio, atrelando tudo a um movimento expressivo. Como por exemplo: Caminhar para direita se equilibrando em uma corda bamba; caminhar para diagonal direita/atrás encolhido de frio. Ir experimentando até esgotar todas as direções e planos de movimentos.
<b>Objetivo:</b>	Trabalhar percepção espacial com as direções marcadas para apreender estas direções nos movimentos de cena na sala de aula e nos espaços de apresentação. Saber aproveitar os recursos sonoros como músicas de ritmos variados, marcações com tambores ou mesmo o silencio compondo corpo, ritmo e desenho do corpo na cena.

Fonte: Cristiane Rocha

## APÊNDICE B



## Trajetória em Imagens

# Maraca eu Maracatu 2005 -2008



**FORMATURA****ANNA FLÁVIA: APRENDIZ DA APAE-DF****TEATRO**

ENTREI NA APAE-DF EM 2007, QUANDO TINHA 17 ANOS. A PARTIR DESSA IDADE, COMECEI A QUERER FAZER TEATRO NA APAE. NA ÉPOCA AS PROFESSORAS DE TEATRO ERAM A CRISTIANE ROCHA OLIVEIRA E A CARLA TACIANO (A KAKÁ).

QUANDO COMECEI COM AS AULAS DE TEATRO, FALEI QUE QUERIA SER ATRIZ E VIAJAR PELA APAE, REPRESENTANDO O DISTRITO FEDERAL NOS FESTIVAIS NACIONAIS NOSSA ARTE, QUE É FEITO PELAS FEDERAÇÕES DAS APAES.

É MUITO BOM PARTICIPAR DOS EVENTOS DO FESTIVAL NACIONAL NOSSA ARTE E PODER VIAJAR PELO PAÍS CONHECENDO VÁRIAS CIDADES E FAZER NOVOS AMIGOS.

VIAJAMOS PARA MUITAS CIDADES, COMO POR EXEMPLO, PARA PENHA, EM SANTA CATARINA, ONDE FICA O PARQUE BETO CARRERO WORLD. NOS APRESENTAMOS NO TEATRO DO PARQUE DO BETO CARRERO.

TAMBÉM JÁ NOS APRESENTAMOS NAS CIDADES DE BENTO GONÇALVES, NO RIO GRANDE DO SUL, E NA CAPITAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS.

NO ANO PASSADO, FIZEMOS A NOSSA ÚLTIMA VIAGEM PARA A GENTE SE APRESENTAR NO FESTIVAL NACIONAL NOSSA ARTE, QUE FOI EM RECIFE, CAPITAL DE PERNAMBUCO.

ATÉ AGORA, PARA MIM, FOI TUDO LEGAL. EU ESTOU ADORANDO FICAR NO TEATRO. AS MELHORES PEÇAS DA NOSSA TURMA FORAM O ORION, O MINOTAURO E A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR. COM ESTA PEÇA, FICAMOS EM SEGUNDO LUGAR NO FESTIVAL EM RECIFE.

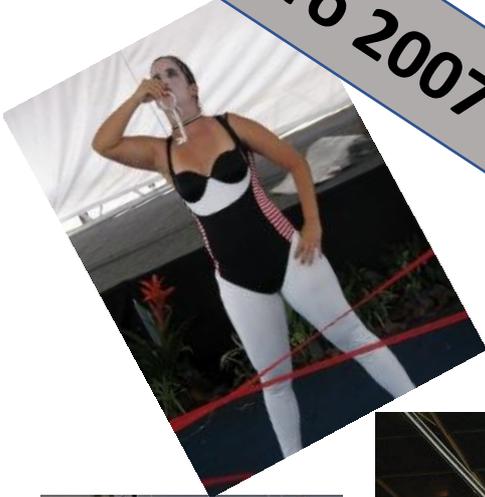
APRESENTAMOS AS PEÇAS TAMBÉM EM VÁRIAS ESCOLAS E TEATROS DE BRASÍLIA, COMO NO TEATRO GARAGEM E DA ESCOLA PARQUE DA 308 SUL; NA FEIRA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, QUE FICA NA PRAÇA DA REPÚBLICA, E TAMBÉM NO CIRCO DO MARCO FROTA.

PRIMEIRO, AS PROFESSORAS KAKÁ E CRISTIANE TRABALHAVAM COM A GENTE NO TEATRO. ELAS SÃO EXCELENTES PROFESSORAS PARA NÓS. ELAS SÃO ÓTIMAS PARA TRABALHAR COM A GENTE NO TEATRO. ESTOU TORCENDO PARA QUE A PROFESSORA CRIS SEJA APROVADA NO PROJETO DE TEATRO E TERMINE LOGO O MESTRADO PARA VOLTAR A DAR AULAS NA APAE COMO ANTES.

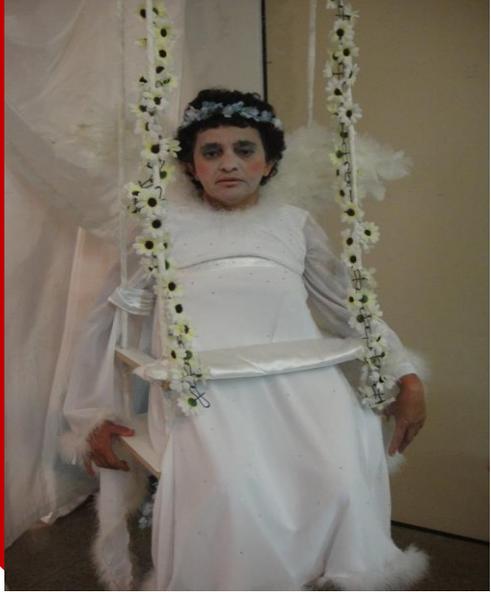
EM 2011, A PROFESSORA WALL COMEÇOU A TRABALHAR TAMBÉM NO TEATRO. GOSTO MUITO DA WALL. ELA É UMA PROFESSORA MUITO LEGAL COM ALUNOS DO TEATRO.

APRESENTAMOS OUTRAS PEÇAS DE TEATRO, COMO A PENA E A LEI E O CIRCO DE SOLINHA.

Minotauro 2007 e 2008



# Natal Brasileiro 2010



Orion 2010 e 2011





## Baião do Sertão

Livre adaptação de *Sonho de uma noite de verão* de Shakespeare

Encenação teatral de alunos no 22º Arraiá da APAE/DF Sábado dia 26 A partir das 19:00h Entrada Franca

Quadrilhas, encenação teatral, banda Baião de dois, comidas típicas e muito mais.

Venha prestigiar!

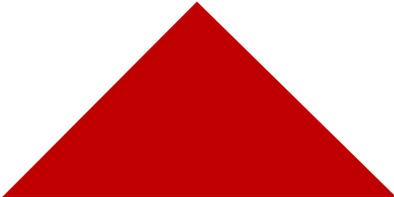


# A Pena e a Lei 2011 e 2014



# Circo de Solinha 2014 -2015





## **Arte, Sonho Real**

**Arte, sonho real.  
Meu Dom! Um dom especial.  
A gente cria pra sonhar. Cria, cria, criar!**

**Envolve teatro, origem real no ato.**

**Sucata pode ser arte, Sucata de coisas velhas.  
Beleza por toda parte,  
Que viram coisas novas e coisas sérias.**

**Desenhar minha vida, um dom importante da vida.  
Viva, vida, viva!  
Origem na arte da minha vida, da minha vida na arte.**

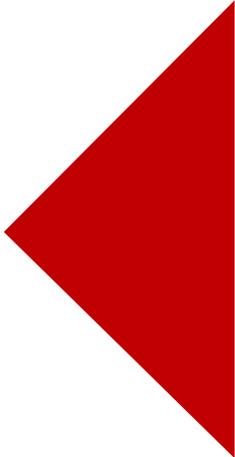
**Brasileiros e brasileiras, viver arte todos os dias,  
Poder mostrar com alegria,  
Sua cultura da vida de cada dia.**

**Eu não vivo sem arte. Vivo criando coisa grande,  
Sobre olhos entre cores da arte.  
Na arte sou gigante.**

**Uso a capacidade pensando sério.  
Na arte tem mistério**

**A trajetória do meu dom,  
Na arte vivo meu som.**

**Simon Wernik**



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR ESCOLAS 2016

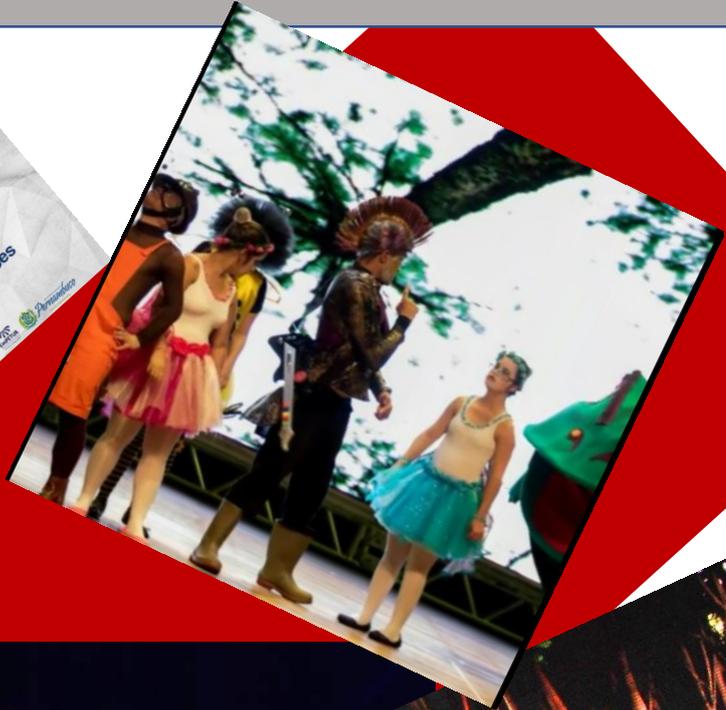


# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR Teatro Plíneo Marcos – FUNARTE Brasília 2016

159

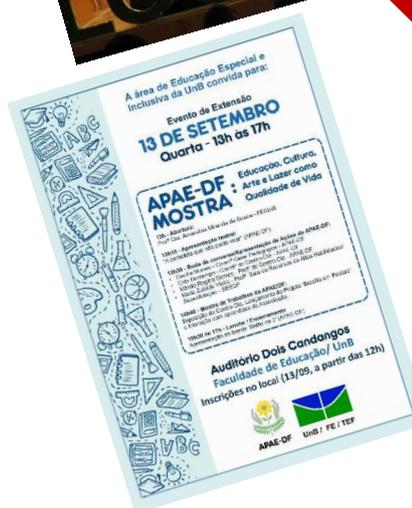


# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR X Festival Nacional Nossa Arete 2016



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR

## Eventos na Cidade 2016- 2017



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR

Escola: Jardim de Infância 106 Norte 2017



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR

Escola: Jardim de Infância 312 Norte



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR

Escola Classe 114 Sul - 2017



# A BORBOLETA QUE NÃO PODIA VOAR

Escola classe Varjão - 2017



## APÊNDICE C

Autorização para realização da pesquisa (assinada pelos pais ou responsável legal)



### Mestrado Profissional em Arte - ProfArte

Instituição de Ensino: Universidade de Brasília - UnB\_

Matricula- 16/0086026

Título do Projeto: Conexão: Arte da Diferença

Pesquisadora Responsável: Cristiane Inácia da Rocha Oliveira

### TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO

Concedo autorização para a participação do meu(minha) filho(a):

\_\_\_\_\_, identidade Nº:

\_\_\_\_\_ no projeto de pesquisa a ser realizado pela mestrande e professora da APAE/DF Cristiane Inácia da Rocha Oliveira vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Arte – PROF-ARTE da Instituição de Ensino Universidade de Brasília - UnB no período de março de 2016 com finalização prevista para março de 2018. O trabalho se organiza com o objetivo de investigar a aprendizagem da estética teatral e a repercussão desta aprendizagem na atuação dos aprendizes em encontros de apresentações fora da APAE.

Essa autorização consiste em consentimento com a divulgação dos vídeos, fotos e depoimentos registrados durante o processo, bem como os resultados analisados com identificação do aprendiz participante no contexto da dissertação.

Ao final, o aprendiz receberá certificado de participação na pesquisa, bem como, um CD com cópia do vídeo produzido durante o processo e das imagens fotográficas das apresentações que serão realizadas em 2016 e 2017.

Assinatura dos Pais ou Responsáveis: \_\_\_\_\_

Nº de RG: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_