

GRAZIELA ANDRADE
JOANA RIBEIRO DA SILVA TAVARES
MARINA CAMPOS MAGALHÃES
(ORGANIZADORAS)

INVESTIGAÇÕES SOMÁTICO-AFETIVAS NO CONTEXTO DAS DEFICIÊNCIAS

COLEÇÃO MULTIDIMENSIONAL
CADERNOS DO LABORATÓRIO ARTES DO MOVIMENTO, VOL 2



Multifoco

GRAZIELA ANDRADE
JOANA RIBEIRO DA SILVA TAVARES
MARINA CAMPOS MAGALHÃES
(ORGANIZADORAS)

INVESTIGAÇÕES SOMÁTICO-AFETIVAS NO CONTEXTO DAS DEFICIÊNCIAS

COLEÇÃO MULTIDIMENSIONAL
CADERNOS DO LABORATÓRIO ARTES DO MOVIMENTO, VOL 2



Multifoco

GRUPO MULTIFOCO
Rio de Janeiro, 2026

Copyright © 2026 Graziela Andrade, Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marina Campos Magalhães

DIREÇÃO EDITORIAL GRUPO MULTIFOCO
EDIÇÃO FERNANDO CARVALHO E INGRID CHAVES
REVISÃO PAULA OTERO
PROJETO GRÁFICO E CAPA TULLIO ANDRADE
IMAGEM DA CAPA GRAZIELA ANDRADE

DIREITOS RESERVADOS A

GRUPO MULTIFOCO
Av. Mem de Sá, 126 - Centro
20230-152 / Rio de Janeiro, RJ
Tel.: (21) 2222-3034
contato@editoramultifoco.com.br
www.editoramultifoco.com.br

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

I62 Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências [recurso eletrônico] / Organização de Graziela Andrade, Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marina Campos Magalhães. - Rio de Janeiro : Multifoco, 2026.

Formato: PDF (Coleção Multidimensional. Cadernos do Laboratório Artes do Movimento ; v. 2).

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5611-538-2

1. Artes cênicas 2. Dança - Estudo e ensino 3. Práticas somáticas
4. Pessoas com deficiência - Acessibilidade I. Andrade, Graziela (org.).
II. Tavares, Joana Ribeiro da Silva (org.). III. Magalhães, Marina
Campos (org.). IV. Série.

26-0056

CDD 793.3
CDU 793.3

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Silvino de Melo
Silva CRB-7 RJ-007230/O

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Graziela Andrade, Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marina Campos Magalhães

CONSELHO CIENTÍFICO

Profa. Dra. Adriana Ferreira Bonfatti (UNIRIO)
Profa. Dra. Enamar Ramos (UNIRIO)
Profa. Dra. Joana Ribeiro da Silva Tavares (UNIRIO)
Profa. Dra. Juliana Manhães (UNIRIO)
Profa. Dra. Marina Campos Magalhães (UNIRIO)
Profa. Dra. Nara Keiserman (UNIRIO)

GRUPOS DE PESQUISA

Artes do Movimento (UNIRIO/CNPq)
MOVIDA – Direção de Movimento e Dança (UNIRIO/CNPq)
Dança, Infância e Acessibilidades (UFC/CNPq)

PROJETOS DE PESQUISA

“As práticas somáticas na preparação corporal do artista contemporâneo: Um estudo para uma cena expandida” – (DPq/UNIRIO)
Coordenação: Marina Campos Magalhães – (LABAM/UNIRIO)

“Corpo Cênico: Agentes, Análise e Criação” – (PPGAC/UNIRIO)
Coordenação: Joana Ribeiro da Silva Tavares – (PPGAC/UNIRIO)

“Direção de Movimento: Trajetórias e Formação” – (PPGAC/UNIRIO/UFOP)
Coordenação: Joana Ribeiro da Silva Tavares – (PPGAC/UNIRIO/UFOP)
Supervisão: Paulo Marcos Cardoso Maciel – (PPGAC/UFOP)

“Primeira pessoa: práticas enativas para estados de fluxo na paralisia cerebral” – (PPGAC/UNIRIO)
Coordenação: Graziela Andrade – (UFMG/UNIRIO/CNPq)
Supervisão: Joana Ribeiro da Silva Tavares – (PPGAC/UNIRIO)

ÁREAS DE CONHECIMENTO

Artes / Teatro
Artes / Dança
Dança / Educação
Acessibilidades

LABORATÓRIO MULTIDIMENSIONAL ARTES DO MOVIMENTO/LABAM

<https://www.laboratorioartesmovimento.com>

<https://www.youtube.com/@laboratorioartesdomoviment4187>

<https://www.facebook.com/LaboratorioartedoMovimento>

<https://www.instagram.com/labartesmovimento>

*Aos que, no labirinto dos saberes,
praticam a escuta e se deixam afetar.*

AGRADECIMENTOS

Este segundo volume dos *Cadernos do Laboratório Artes do Movimento* é fruto de um processo coletivo de pesquisa, formação e troca, que só se tornou possível graças ao envolvimento generoso de muitas pessoas e instituições ao longo de sua concepção, realização e publicação.

Agradecemos, em primeiro lugar, às integrantes do Grupo de Pesquisa e do Laboratório Artes do Movimento (LABAM), cuja atuação contínua sustenta os encontros, jornadas e espaços de ensino, pesquisa e extensão que dão origem aos textos aqui reunidos: Adriana Bonfatti, Enamar Ramos, Joana Ribeiro, Juliana Manhães, Marina Magalhães e Nara Keiserman.

Aos pesquisadores, artistas e docentes que compartilharam suas práticas, reflexões e trajetórias, agradecemos pela confiança, generosidade intelectual e compromisso ético com abordagens que articulam corpo, afeto, criação, ensino e acessibilidade: Beatriz Costa Galhardo, Carlos Alberto Ferreira da Silva, Diego Pizarro, Graziela Andrade, Isabela Paes, Jean-Luc Moriceau, José Tonezzi, Lucas Garbois, Marina Magalhães, Michelle Netto, Raquel Cavalcanti, Rosa Primo, Sônia Caldas Pessoa e Vitorino Rodrigues. A presença de Yuji Oka, Rosa Primo, Graziela Andrade, Ana Beatriz Freire, Marta Peres, Angel Vianna (*in memoriam*), Márcia Feijó, Vitor Pordeus, Caíto Guimarães e Aline Vargas — assim como de todas as pessoas envolvidas nas oficinas e mesas — reafirma a potência do encontro como lugar de produção de conhecimento vivo.

Nosso reconhecimento se estende às/aos estudantes da UNIRIO que participaram ativamente das atividades, registros, relatos e transcrições, contribuindo para que a experiência vivida pudesse se transformar em escrita e memória compartilhada. A dedicação dessas/es estudantes é parte fundamental da dimensão formativa e coletiva que atravessa este volume.

Agradecemos também às organizadoras deste livro — Graziela Andrade, Joana Ribeiro e Marina Magalhães — pelo trabalho cuidadoso de curadoria, edição e articulação dos textos, realizado em diálogo cons-

tante com as autoras e os autores. Destacamos, ainda, as professoras doutoras Graziela Andrade e Joana Ribeiro, responsáveis pela idealização, coordenação e condução da unidade curricular *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências* e da 17ª *Jornada Internacional Artes do Movimento*, evento central para a constituição deste Caderno.

Por fim, registramos nosso agradecimento às instâncias institucionais que apoiam e viabilizam as ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas no âmbito do LABAM, reconhecendo que cada etapa deste Caderno – da prática à escrita, da escuta à publicação – reafirma o valor do trabalho coletivo e do conhecimento produzido na e pela experiência. Agradecemos à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO (PPGAC-UNIRIO), à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFOP (PPGAC-UFOP), bem como à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelas parcerias institucionais que sustentam e ampliam os diálogos aqui apresentados. Estendemos os agradecimentos à CAPES e ao CNPq pelo apoio à pesquisa no campo das artes, assim como ao Grupo de Pesquisa MOVIDA, pelas trocas e articulações fundamentais ao desenvolvimento das investigações reunidas neste volume.

Um agradecimento especial é dirigido à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGPI) e à Diretoria de Pesquisa (DPq) da UNIRIO, por meio do Programa Pesquisador Instalação (PPIInst-UNIRIO), cujo apoio financeiro viabilizou a edição e a divulgação deste material. Que este Caderno siga como testemunho de um trabalho tecido no encontro, na escuta e na experiência compartilhada, reafirmando o conhecimento como prática viva, coletiva e em permanente movimento.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
<i>Sônia Caldas Pessoa</i>	
PREFÁCIO.....	23
1. OS AFETOS, GUIAS DA PESQUISA.....	28
<i>Jean-Luc Moriceau e Isabela Paes</i>	
2. PRIMEIRA PESSOA: Práticas artísticas no contexto DEF.....	46
<i>Graziela Andrade</i>	
3. O CHÃO QUE VIRA RIO: Tangências entre o estudo da vulnerabilidade no processo criativo e o campo somático.....	60
<i>Lucas Garbois</i>	
4. A SOMÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO ARTICULADO PELAS PESSOAS DA EXPERIÊNCIA.....	68
<i>Diego Pizarro</i>	
5. FORMAÇÃO EM DANÇA: Perspectivas somáticas.....	90
<i>Marina Campos Magalhães</i>	
6. DANÇA NA ESCOLA: Um olhar cuidadoso.....	110
<i>Michelle Netto</i>	
7. SOMÁTICA E DRAMATURGIA: Perspectivas somáticas no texto teatral <i>Raimunda Jovita na Roleta da Vida</i> de Francisco Pereira da Silva	121
<i>Vitorino Rodrigues de Sousa Neto</i>	

8. UMA ARTISTA NA ACADEMIA: Notas sobre arte, pesquisa e lacunas.....	137
<i>Raquel Pires Cavalcanti</i>	
9. POÉTICAS DA ACESSIBILIDADE CULTURAL: Reflexão e experiência a partir de uma vivência de um artista/encenador/pesquisador/produtor-consultor em Acessibilidade Cultural.....	153
<i>Carlos Alberto Ferreira da Silva</i>	
10. O DIA: escutar de perto no Bom Jardim.....	167
<i>Rosa Primo</i>	
11. EM DESALINHO OU EVOLUÇÃO INVOLUNTÁRIA.....	176
<i>José Tonezzi</i>	
POSFÁCIO.....	188
12. RELATO DAS PRÁTICAS DA 17ª JORNADA INTERNACIONAL ARTES DO MOVIMENTO	188
<i>Beatriz Costa Galhardo e Vitorino Rodrigues de Sousa Neto</i>	
13. TRANSCRIÇÃO: MESA – ARTE, ENSINO E SAÚDE MENTAL – V SEMANA DO ENSINO DO TEATRO.....	199
ÍNDICE REMISSIVO.....	234

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação visual inspirada na ideia de constelações, evocando redes, conexões e fluxos.....	90
Figura 2 – Campo da Somática e suas inter-relações.....	95
Figura 3 – Pistas somáticas.....	97
Figura 4 – Mapa do resumo das principais questões levantadas na pesquisa de campo.....	101
Figura 5 – <i>Desmontagem#1: pesquisa como soma</i>	142
Figura 6 – <i>Movimentos de Pesquisa</i>	144
Figura 7 – <i>Desmontagem#2: atravessando Alexander</i>	145
Figura 8 – Cena de <i>Diário de um Louco</i> , 1990.....	177
Figura 9 – Katia Fonseca em cena de <i>Lautrec</i>	184
Figura 10 – <i>Mesa: Arte, Ensino e Saúde Mental</i> na V Semana do Ensino do Teatro, Rio de Janeiro, 2013.....	199

APRESENTAÇÃO

AFETOS E ÉTICA DO CUIDADO: A POTÊNCIA DE EXISTIR

Sônia Caldas Pessoa¹

Talvez este tema mereça um recuo no tempo menos para traçar uma perspectiva cronológica e mais para dizer que não se trata de algo novo na pesquisa científica. O enunciado anterior pode simular um anticlímax para quem espera estar em relação com novidades. Por outro lado, visa situar o quão longínquo é o pensamento sobre os afetos e o quão recente é o encontro ou reencontro com metodologias sensíveis, como gostamos de nomear.

Início essa partilha informando que vou passear, rapidamente, por três marcos que considero simbólicos: a Filosofia dos Afetos em Spinoza, a Virada Afetiva e o nosso modo de desenvolver pesquisa em dimensão afetiva no Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Discursos e Experiências, vinculado ao Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esclareço que há uma imensa distância temporal entre o primeiro e os dois citados na sequência. Os afetos, no entanto, são atemporais, embora estejam relacionados a contextos.

Se convido o filósofo Baruch Spinoza ou Espinosa, como preferirem, e volto ao século XVII, quando ele nasceu, é porque seus escritos

1. **Sônia Caldas Pessoa** é Professora de Comunicação Social e do PPGCOM da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista PQ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora visitante no *Institut Mines-Telecom Evry*, França, (2023/2024), bolsa Capes-Print. Pesquisadora líder do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Discursos e Experiências e co-coordenadora da Web Rádio Terceiro Andar e do Laboratório de Experimentações Sonoras (FAFICH/UFMG). Autora dos livros *Afetos de mãe: amor, morte e vida* (2024) e *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas* (2018). Em 2018, recebeu o Prêmio Erasmus +, programa da União Europeia para os domínios da Educação, da Formação, da Juventude e do Desporto para o período de 2014 a 2020. Integrante da comissão pedagógica da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão da UFMG.

nos inspiram a promover reflexões sobre os afetos ou as afecções do corpo. O pensador, considerado um dos mais racionalistas de sua época, nasceu em uma família portuguesa, de origem judia. O aprendizado das primeiras palavras, quando criança, se deu no nosso idioma. Os pais, que eram comerciantes prósperos, se mudaram para Amsterdam, na Holanda, por conta das perseguições da Inquisição. Viveu com modéstia, trabalhou com polimento de lentes óticas e escreveu aquela que é considerada sua obra-prima, enviando partes aos amigos para receber os comentários. Mas só autorizou que fosse publicada depois que morresse. A escuta das outras pessoas sobre o próprio pensamento, para mim, já diz da disposição afetiva do autor.

Ética não se apresenta como um tratado moral, mas como a lógica de sujeitos livres, uma filosofia racionalista escrita originalmente em latim, em formato geométrico. Parece-me que Spinoza, em escritura de difícil compreensão para leituras despreziosas, se inquietava por outros modos de existência e de relacionamento por meio do conhecimento, em aproximação com as virtudes. Quando apresento, breve e modestamente, Spinoza a estudantes de graduação e de pós-graduação, percebo a afetação que lhes provoca acionar um filósofo de séculos passados. E me apresso em tentar explicar que a filosofia dele colabora para o nosso pensar crítico, nosso olhar cuidadoso em pesquisa e nosso vislumbrar possibilidades de incursões científicas no campo das afecções. Não podemos, no entanto, pular de cabeça em salto açodado entre as razões filosóficas e as razões da vida cotidiana, que constituem muitos dos fenômenos com os quais nos relacionamos nas investigações científicas. Podemos sim, tentar entender os atravessamentos entre ambos, explorar possibilidades metodológicas e nos constituir em pesquisa, assumindo a visada afetiva.

Se a nossa leitura de Spinoza nos permite compreender que o corpo traz em si potência ou a própria força de existir, partimos do pressuposto de que um corpo se relaciona com o mundo, os sujeitos, outros seres e uma infinidade de ambiências. Neste fluxo, os corpos se encontram, sem fixidez. Pelo contrário, os movimentos dos corpos acionam afecções

pelo campo sensorial que pode ser materializado pelos nossos sentidos, tais como a visão, o olfato, o paladar, o tato, a audição, entre outras possibilidades sensoriais que desconhecemos, mas que podem ser desenvolvidas ou percebidas por outros corpos, como aqueles com deficiência, por exemplo.

Os corpos também estão afeitos a fluxos discursivos, que podem se alternar, democraticamente, em trocas de turnos de atos de fala, por exemplo, em proposições dialógicas das quais podemos apreender os mundos por meio dos imaginários que conformamos, dependendo de nossas características identitárias, territórios que habitamos, leituras de livros, experiências prazerosas ou traumáticas, para situarmos a relação entre corpos, práticas languageiras e liberdades. A situação descrita é a ideal, em perspectiva dialógica, mesmo que esteja permeada por tensões e disputas da vida cotidiana. Outros dissensos, rupturas e quebras de contratos comunicacionais se dão, com frequência, em encontros cuja polarização de ideias e de ideais ultrapassa o princípio da razoabilidade.

Como no espaço da concepção geométrica – onde os objetos coexistem em extensão tridimensional –, na Filosofia dos Afetos seria possível conceber os sujeitos como seres holísticos? Recorro a este sintagma para dizer de sujeitos que são um todo, uma junção, eliminando-se dicotomias entre corpo e mente. Em sua relação com o mundo, nos fluxos dos encontros, os sujeitos experimentam a potência dos seus corpos assim como a emergência de seus afetos. Os encontros são cruciais na Filosofia dos Afetos tendo em vista que, por meio deles, talvez seja possível entender a nossa própria existência e nos aproximar de existências outras.

Em bons encontros, os sujeitos se conectariam em processos de afecções capazes de nos aproximar do mundo. Em pesquisa, no meu ponto de vista, esta aproximação se dá quando nos permitimos uma abertura a dimensões inexploradas na investigação. Toda pesquisa não se caracteriza assim? O que desejo dizer é que a pesquisa com afetos induz a uma permissão, um delicado exercício entre conhecimentos supostamente consolidados, certezas inabaláveis e conforto imutável. Na medi-

da em que a pessoa pesquisadora é afetada pelo seu campo de pesquisa – tomado aqui amplamente e incluindo tanto o estado da arte quanto a metodologia e ao que a antropóloga indiana Veena Das chama de des-cida ao cotidiano – ela dá um passo importante em direção a mundos cuja existência, ainda que lhe pareça próxima, se constitui em distância no que diz respeito às singularidades que se encontram no coletivo.

Paradoxal, eu sei, considerar as singularidades em suas articulações coletivas. Mas é exatamente aí que reside a vitalidade científica da dimensão afetiva. Há de se ter entusiasmo para conhecer outros corpos mesmo quando há identificação por identidades semelhantes ou por experiências que possam parecer similares. Há de se considerar sujeitos em seus aspectos interseccionais para além de enumerar o que comumente os une, como capacidades, racialidades, idades, gêneros, sexualidades, identidades, territorialidades e tudo o mais o que for necessário, dependendo dos grupos com os quais nos relacionamos em pesquisa, para que a compreensão seja tão ampla quanto detalhada. Não digo de generalizações nem de universalidades – refiro-me às desigualdades sociais que assolam centenas de milhares de pessoas em suas diversas experiências entremeadas pelos inúmeros riscos aos quais estão expostas. É preciso estarmos atentas aos desvios, ao que a norma não contempla nem conforta.

Exemplifico: um corpo com deficiência, que se autodeclara como população negra, de idade superior a 60 anos e que se identifica como mulher cisgênero, por exemplo, está afeito a uma série de experiências que podem ser díspares em relação a outros corpos. Associados a estes fatores de identificação e de identidade, estão a classe social, a faixa salarial, a região do país em que nasceu e que habita, o emprego, subemprego ou o desemprego, o fato de estar em uma relação amorosa estável, ser mãe, ser responsável pelo cuidado de pessoas da família, entre tantos outros contextos que podemos elencar. O preconceito, a discriminação e a violência encontram fertilidade para o que pode se constituir em sofrimento cotidiano e até mesmo situações de crimes, como abusos, ameaças, privação, negligência e morte.

Poderíamos assentar o parágrafo anterior no campo das obviedades não fosse o fato de que as interconexões que conformam os corpos estão associadas a experiências que são, de novo, paradoxalmente, individuais e coletivas, alimentando sistemas de relações assimétricas de poder cujo ponto central são as opressões. Estes sistemas também carecem de fixidez. Seria injusto compreender os corpos em situação potencial de vulnerabilidade como aqueles afeitos somente aos afetos nomeados por Spinoza como passivos, isto é, eventos externos. Tais como os demais corpos, estes também são suscetíveis a encontrar a própria potência de agir.

Reconhecer esta potência é contemplar a capacidade de ação e de reação de corpos subalternizados, e não subalternos, diante de um estado de coisas que se propõe a alijar da centralidade da pesquisa a diversidade que constitui a nossa sociedade. Para além de admiração e encantamento, a contemplação diz de um observar atentamente, com cautela, como a estabelecer um estado analítico que se permite um diálogo crítico com o que se estuda ou com quem se estuda. Considerar os afetos na pesquisa é acenar para o reconhecimento dos corpos na agência humana, em suas intersubjetividades e configurações que envolvem a economia, a política, a cultura, a tecnologia, os saberes, em deslocamentos de um racional puro e não contaminado para uma experiência de investigação engajada.

Podemos dizer que a Virada Afetiva, que se desenvolveria a partir dos anos 1990, nos Estados Unidos e na Europa, promove encontros mais recentes no Brasil. Ao empurrar os afetos que fazem o mundo girar em sua cotidianidade, das bordas para a centralidade da pesquisa, a virada nos desafia não só a refletir, mas a agir em busca de caminhos que nos avizinhem de problemáticas sociais, em especial, aquelas cuja importância foi objeto de desdém da própria sociedade.

Pairam sobre os estudos com afetos, para aquelas pessoas não familiarizadas com esta perspectiva, que se trata de investigação cujo rigor científico comporta-se como algo menor. Enganam-se. A pesquisa que considera a importância da dimensão afetiva trata com cuidado toda a sorte de métodos, instrumentos, ferramentas e dispositivos ne-

cessários para o trabalho científico. Talvez, seja “culpa” da ausência de acuidade na percepção de que uma entrevista semiestruturada, prevista em muitas metodologias, possa passar por uma transição afetiva e ganhar contornos de conversa ou de diálogo, na gramática dos afetos. E ainda, para seguir neste sentido, a escuta como proposta metodológica que não se pretende sem ação, mas que se permite estar em relação com quem conosco colabora. Talvez caiba dizer que a cartografia afetiva se ocupe de relações subjetivas com produtos midiáticos, por exemplo. Quem sabe, ainda, perceber que as experiências, tomadas também como um conjunto complexo de afecções do corpo, colaboram para a compreensão mais próxima de fenômenos estudados de longe. Poderia ser o caso de explicar que o fato de que as experiências das pessoas pesquisadoras se conectam com os objetos de estudo não implica que a pesquisa não tenha validade e as impeça de refletir criticamente. Não podemos nos esquecer que as narrativas de vida, os testemunhos ou o narrar a si mesmo podem representar caminhos possíveis para resgate de vozes silenciadas ou reparação de grupos massacrados. A inspiração etnográfica é considerada tanto como riqueza quanto como um desafio de retornar às pessoas que ali estiveram para que alcem *status* não apenas de observadas, mas de presença no texto.

E é justamente o gesto epistemológico de aceitar os afetos passivos nos propondo a entender os afetos ativos que tem nos guiado nas pesquisas com afetos. Não somos um gueto, tampouco pessoas pesquisadoras que estão propondo grandes invenções. Somos uma constelação que visa compreender corpos diversos em seus movimentos, disputas e poder de agência nos fluxos cotidianos de lutas que, por vezes, constituem batalhas pela própria existência. O Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Discursos e Experiências é um desenho incompleto, iniciado por três professoras em 2017, tal como os corpos políticos que se movem socialmente nas universidades. Nasceu como uma utopia com linhas quebradas e encruzilhadas sem um mapa com ponto de chegada. Há limbos, um certo estado de incerteza exatamente porque algumas pesquisas nos parecem pré-concebidas como se o resultado já estivesse

contemplado pela pergunta. O Afetos opera, metaforicamente, como um destes limbos, nas margens; talvez seja uma das bordas que não se curva ao estrutural. As pesquisas não fogem da incômoda atividade de lidar com temas e com *corpus* sensíveis que, para nós, não constituem distanciamento, mas se constroem em aproximação. Nossas pesquisas têm, a seu modo e a seu tempo, confrontado algumas narrativas.

Nada no Afetos se faz só. Foi, em todas as suas fases, nos primeiros oito anos, uma partilha do comum e do sensível, com respeito às singularidades, sem perdermos o foco da coletividade. Temos, como consequência do trabalho realizado no grupo, o despertar de quem deseja se dedicar à pesquisa como uma cena que ultrapassa os territórios intramuros da universidade em tentativas de formação teórico-conceituais que vislumbrem o encontro com vidas em seus estados de instabilidade pelas condições sociais. Investir em metodologias ainda não experimentadas nos provoca em pesquisa.

Quem chega ao Afetos é sempre surpreendido pelas inquietações a muitas certezas que acompanham corpos pesquisadores em formação. Costumo dizer que é um desnudar-se do que parece tão concreto, inabalável e inatingível rumo ao abstrato, reflexivo não só para a própria pessoa, mas para sujeitos, grupos e fenômenos que se busca investigar e, principalmente, compreender que o valor dos afetos não está em simplesmente contar histórias ou nomear emoções. Valorar os afetos indica romper com padrões, atravessar fronteiras de conhecimentos estabilizados e conceber métodos que nos sejam propostos na própria investigação. Mais ainda, compreender que podemos deixar aflorar as tentativas, os equívocos, os caminhos metodológicos que não funcionam como imaginamos e que nos obrigam a vasculhar outros modos para que os corpos habitem a pesquisa em protagonismo e não como peças decorativas. Comprendemos que é preciso falar mais, em detalhes, sobre metodologias e assumir suas fragilidades bem como as vulnerabilidades que poderiam ser um entrave na pesquisa e podem se tornar a riqueza do trabalho.

Talvez, assim como é importante nomear noções conceituais e propostas metodológicas, seja importante trazer à cena sujeitos que propi-

ciaram encontros na Universidade Federal de Minas Gerais para a pesquisa com afetos. Foi do professor Carlos Magno Camargos Mendonça a ideia de promover um encontro – dos bons na Filosofia de Spinoza – entre o professor Jean-Luc Moriceau, a professora Ângela Salgueiro Marques e eu. Mendonça e Moriceau mantinham colaboração franco-brasileira há alguns anos e vem da generosidade intelectual do primeiro e da abertura metodológica do segundo a ideia de estarmos todos juntos em projetos a partir daquele 2017. Iniciava-se ali uma incursão, cada um de nós com interesses de pesquisa e especificidades, suas características teórico-metodológicas, suas formações como pessoas pesquisadoras e suas existências, que gerou muitos frutos de uma colheita que não pretende seguir as estações do ano, mas cujo plantio se rega com respeito. A professora Camila Mantovani, que dividiu comigo a coordenação do Afetos por alguns anos, também participou de muitos momentos.

Eu poderia relatar muitos detalhes de reuniões, seminários, eventos abertos ao público, publicações de artigos e livros que produzimos em conjunto e as missões de trabalho no Brasil e na França. Vocês vão encontrar estas informações em livros que publicamos e que estão nas referências – aliás, menciono nas referências, ao final, um conjunto de livros a partir dos quais vocês podem conhecer muitas contribuições nossas, de pessoas orientadas por nós e de outras que se aproximaram em pesquisa. Talvez eu prefira, sem romantizar – porque pesquisar com afetos nos exige estar em relação e este estado é se ater ao outro sem esquecer da sua essência –, me ater ao que considero mais precioso neste percurso. Primeiro é o fato de que, assim como a pesquisa com afetos, o percurso nos parece inacabado. A cada vez que o grande volume de trabalho nos toma e pensamos ser difícil elaborar um novo projeto, algo nos afeta e nos faz seguir. Em segundo lugar é que a heterogeneidade das perspectivas mais nos une do que nos separa, e a terceira, muito importante para mim, é a criação que a liberdade, da ética em Spinoza, nos estimula, em uma incessante negociação conosco, com os fenômenos, com os sujeitos e com o que se confunde e se funde com filosofias de vida.

Vem do primeiro encontro entre nós quatro, como relatei, um outro encontro, este, institucional. O Afetos e o NEEPEC: Núcleo de Estudos em Estéticas do Performático e Experiência Comunicacional, também da UFMG, com liderança do Mendonça, se avizinham não apenas no território. Localizados, lado a lado, no mesmo corredor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), comungam de um modo singular de fazer pesquisa – nem melhor nem pior do que outros grupos – no qual as existências se fazem necessárias, em suas humanidades, para que possam estar inseridos em contextos éticos do cuidado. Se afirmei no início do texto que o corpo traz em si potência ou a própria força de existir, partimos do pressuposto de que um corpo se relaciona com o mundo, os sujeitos, outros seres e uma infinidade de ambiências. Tomamos a ética do cuidado como responsabilidade relacional, um movimento de desvelo filosófico que nos aproxime de corpos outros que merecem existir com dignidade.

E como os percursos já traçados se entrecruzam com o trabalho aqui tão bem apresentado nos textos? Cheguei à professora Graziela Andrade, uma das organizadoras desta obra, por indicação da professora Joana Ziller, companheira de tantas jornadas. O ano era 2013 e eu me preparava para fazer o doutorado sanduíche em Paris. Graziela acabara de voltar de um doutorado lá com o mesmo orientador. Muitas experiências nos conectaram, sendo a mais potente delas o fato de termos filhos com deficiência. Nossos corpos experienciam a vulnerabilização da situação de deficiência e a necessidade das lutas cotidianas em prol de condições de existência com dignidade. Se o meu filho hoje está em outra dimensão, continua, em afetos, me impulsionando para que este engajamento não sucumba ao que se denomina fadiga do acesso para pessoas com deficiência. Dos afetos passivos, transicionamos para os ativos, os que nos movem não somente em pesquisa e produção, mas nos conectam em propósito e ajuntamento de pessoas para partilhar.

Percebo nas páginas a seguir o belo caminhar de novas incursões pelas filosofias dos afetos, que tomo aqui no plural, para dizer das inúmer-

ras modalidades possíveis de se fazer pesquisa, sem que seja necessária a instituição de um modelo único, autoritário e pretencioso. Vejo aqui afetos em criação. Espero que vocês desfrutem da riqueza das experiências, dos gestos e dos corpos que aqui reforçam presença na escrita. E que seja um bom encontro. Ou melhor, por que não transgredir Spinoza e desejar um excelente encontro?

REFERÊNCIAS

MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves; PESSOA, Sônia Caldas; SARAIVA, Luiz Alex Silva (Orgs). *Afetos e experiências da, na e para a universidade*. Cachoeirinha: Editora Fi, 2024, v. 2. 301 p.

PESSOA, Sônia Caldas. *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2018, v. 1. 120 p.

PESSOA, Sônia Caldas. *Afetos de mãe: amor, morte e vida*. 1. ed. Belo Horizonte: Fafich / F4, 2024, v. 1. 334 p.

PESSOA, Sônia Caldas; MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; JACOME, Phellipy (Orgs). *Comunicação e acessibilidades: um guia para práticas hospitalares*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2023, v. 1. 134 p.

PESSOA, Sônia Caldas; SARAIVA, Luiz Alex Silva; MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves (Orgs). *Afetos e experiências: da, na e para a universidade*. 1. ed. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023, v. 1. 332 p.

PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos (Orgs). *Afetos: Pesquisas, reflexões e experiências em 4 encontros com Jean-Luc Moriceau*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2019, v. 1. 141 p.

PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, Ângela Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos (Orgs). *Afetos, Teses e Argumentos*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2021, v. 1. 206 p.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; PESSOA, Sônia Caldas; MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves (Orgs). *Metodologias Vulneráveis*. 1. ed. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023, v. 1. 320 p.

PREFÁCIO

O segundo volume dos *Cadernos do Laboratório Artes do Movimento* reúne pesquisas que se situam na interface entre a teoria dos afetos, práticas somáticas, artes cênicas, deficiência, acessibilidade e processos de formação. Os textos aqui apresentados refletem a diversidade de abordagens que compõem os projetos desenvolvidos no âmbito do LABAM e de grupos de pesquisa parceiros, articulando diferentes modos de produção de conhecimento ancorados no corpo, na experiência e na investigação.

Valorizando o corpo e a ética no processo da investigação acadêmica e artística, Jean-Luc Moriceau e Isabela Paes nos introduzem à teoria dos afetos, como potente caminho de transformação da experiência vivida. Ao diferenciar o afeto da emoção — vendo-o como uma força estrangeira e indescritível que nos move —, os autores defendem que a pesquisa deve ser uma vivência que obriga o pesquisador a questionar sua posição e a reinventar a linguagem, a fim de preservar a experiência e seguir em movimento. Atravessada por essa mesma ideia, Graziela Andrade apresenta uma aplicação dessa teoria no contexto de sua própria carreira e da deficiência que acometeu a filha caçula. Ela nos mostra uma virada de pesquisa, que leva em conta sua subjetividade artística e aponta como uma experiência avassaladora pode ter em si uma potência de transformação e movimento. Lucas Garbois, por sua vez, manifesta como sua pesquisa sobre a vulnerabilidade no processo criativo do ator entrou no fluxo das investigações somáticas e se encontrou com os afetos. Isso se dando justamente pelas travessias possíveis diante de um corpo que se dispõe a isso, ou seja, está em estado vulnerável, em favor da criação. Neste sentido, o que parece estar em jogo é o próprio ato de se deixar afetar.

No conjunto de reflexões que compõem este volume, as práticas somáticas ocupam posição central em diversas pesquisas. Diego Pizarro reafirma a Somática como um campo de produção de conhecimento

vivo — portanto, em constante transformação e aberto à diversidade. Seu ensaio entrelaça essa defesa com aspectos de sua própria trajetória, deslocando-se pelos entrelugares da Dança e da Somática. O texto destaca as pessoas da experiência, evidenciando que a Somática nunca é um processo ensimesmado, mas sempre relacional e modulado pela intersubjetividade. De forma semelhante, Marina Campos Magalhães propõe compreender a Somática como um campo capaz de reconfigurar os modos de ensinar e aprender Dança. Sua pesquisa, desenvolvida entre Brasil e Portugal, demonstra que a Somática desloca paradigmas tradicionais na relação de ensino-aprendizagem ao recolocar o corpo vivo, sensível e relacional no centro do processo formativo. O ensaio evidencia que incorporar a Somática implica rever concepções de técnica, criação e subjetividade. Trata-se, portanto, de uma defesa da Somática como perspectiva ética, estética e política para a formação em Dança. Ainda nesta relação entre Dança e Somática, Michelle Netto, a partir de sua prática docente na Educação Básica, irá indicar uma lacuna entre a Dança ensinada na escola, muitas vezes restrita à reprodução de movimentos para festas, e o real potencial da Dança na educação, enquanto linguagem que possibilita o desenvolvimento integral da criança como amplamente reconhecido pela literatura da área. Neste contexto, a autora propõe a integração das Práticas Somáticas no ensino da Dança, deslocando o foco da técnica para o processo criativo, a escuta do corpo e o movimento pessoal.

Os dois artigos da sequência tratam das práticas somáticas na relação com outros campos do conhecimento. Vitorino Rodrigues de Sousa Neto tece relações entre a Somática e a dramaturgia ao examinar a escrita de Francisco Pereira da Silva, tomando como foco a construção da personagem Raimunda Jovita. Seu texto parte do entendimento de que a dramaturgia de Silva articula corpo e escrita de modo indissociável, configurando uma teatralidade que emerge de experiências corporais vividas, percebidas e refletidas em primeira pessoa. Assim, a dramaturgia aproxima-se de uma poética somática ao situar o corpo como eixo de enunciação e de produção de sentido. Por sua vez, Raquel Pires Cavalcanti

discute a pesquisa acadêmica a partir de sua trajetória, evidenciando como o fazer artístico pode constituir método e produção de conhecimento na universidade. O texto analisa a desconstrução como estratégia que revisita e ressignifica experiências e obras, revelando a indissociabilidade entre criação, reflexão e pedagogia no campo artístico. A autora ainda aproxima as práticas somáticas — especialmente a Técnica Alexander — das epistemologias das deficiências, problematizando seus fundamentos normativos e defendendo abordagens mais inclusivas, sensíveis à diversidade corporal.

Carlos Alberto Ferreira da Silva articula, em primeira pessoa, uma trajetória que atravessa formação, extensão, criação cênica e gestão/consultoria para defender as *Poéticas da Acessibilidade Cultural* como prática estética e política. Ao revisitar experiências desde intervenções urbanas com corpos diversos até a encenação somático-performativa *Cidade Cega*, o autor desloca a centralidade do olhar para uma percepção sensorial do espaço, tensionando direito à cidade, capacitismo e produção cultural. A partir daí, descreve a criação e consolidação do *Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural* e de redes institucionais como o Fórum da ABRACE, evidenciando tanto avanços quanto entraves conceituais e materiais (financiamento, logística, institucionalidade). O texto culmina numa ética do “fazerCOM”: acessibilidade como coautoria, tecnologia, formação e política pública, reafirmando que democratizar o acesso é também reinventar modos de criar e de pertencer.

Rosa Primo apresenta o grupo DIA como um campo de pesquisa artística que acolhe vulnerabilidade, infância e neurodivergência como forças inventivas, capazes de deslocar regimes normativos do corpo e do sensível. No território do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), em Fortaleza, a autora descreve uma prática de dança que se faz pela escuta, pela relação e pelo tempo da confiança, recusando a redução terapêutica e afirmando a criação como acontecimento coletivo. Entre as referências que atravessam, Deligny, Deleuze, Guattari, Pelbart e Foucault, emergem cenas de autorregulação, microgestos e espacialidades rizomáticas — corpos diversos que compõem mapas, não para serem

corrigidos, mas para existir e variar. Ao narrar encontros com crianças e jovens autistas, o texto evidencia uma pedagogia da presença em que “o que pode um corpo” se produz no entre, e em que dançar é instaurar mundo partilhado.

José Tonezzi revisita sua trajetória entre teatro, educação e pesquisa para pensar deficiência e diferença como modos singulares de perceber e comunicar. A partir de experiências fundadoras — da montagem de *Diário de um Louco* ao trabalho com afasia no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) —, o autor explicita como a cena, o jogo e a performatividade tornam-se ferramentas para reconfigurar identidades e reinserções, deslocando a arte da esfera do entretenimento para a esfera do humano. Ao dialogar com Vygotsky, Goffman e estudos sobre grotesco e *Freak show*, aproxima-se de práticas que assumem a “anomalia” como potência estética e crítica social. A noção de “arte intrusa” sintetiza esse percurso: ocupar espaços e produzir linguagem com corpos diversos, sem pedir licença à norma, para que a diferença seja presença e criação — e não exceção.

Como encerramento do volume, o Posfácio traz relatos de dois eventos voltados para a temática deste caderno, organizados em âmbito da pós-graduação e da graduação em Artes Cênicas na UNIRIO. Foram eles: a 17ª *Jornada Internacional Artes do Movimento*, ocorrida em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/PPGAC, e a *Mesa Arte, Ensino e Saúde Mental*, realizada por ocasião da V Semana do Ensino do Teatro, em 2013, na Escola de Teatro da UNIRIO. Os onze anos que separam essas ações evidenciam a trajetória dessa temática da extensão à pesquisa, bem como os cruzamentos com o ensino.

Abrindo o Posfácio, o *Relato das práticas da 17ª Jornada Internacional Artes do Movimento*, de Beatriz Costa Galhardo e Vitorino Rodrigues de Sousa Neto, reinscreve o evento no campo da pesquisa somático-afetiva por meio da escrita da experiência. Realizada entre 23 e 25 de setembro de 2024, no âmbito da disciplina *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências*, a Jornada constituiu-se como espaço intensivo de práticas e formação, reafirmando a indissociabilidade entre

ensino, criação, cuidado e pesquisa. A presença de Yuji Oka introduz as noções de fluxo, autorregulação e corpomentente como fundamentos de uma prática somática relacional, enquanto Rosa Primo articula vida e pesquisa ao afirmar a criação como espaço de apoio e potência. O relato se completa com as oficinas de Yuji Oka e de Graziela Andrade, aprofundando investigações sobre percepção, memória corporal e cuidado, em uma pedagogia do sensível baseada na escuta e na experiência compartilhada.

A transcrição da *Mesa Arte, Ensino e Saúde Mental* compõe um mosaico de vozes que, a partir de experiências concretas, afirmam o corpo como lugar de cuidado, formação e reinvenção do laço social. Entre relatos de projetos universitários como o *Circulando* e o *Paratodos*, práticas somático-afetivas como o trabalho corporal de Angel Vianna (1928-2024) e as ações no Instituto Nise da Silveira, emerge uma defesa convergente: a inclusão, ou melhor, a não exclusão, que se faz na relação — por meio de enquadres, objetos, jogos teatrais, dança, poesia, música, improvisação e escuta — e não por modelos rígidos, medicalização ou hierarquias disciplinares. A fala de cada participante revela que arte e saúde se atravessam como política do cotidiano: produzir presença, ampliar autonomia, sustentar singularidades e tornar possível um “estar junto” onde o sentido não vem pronto, mas se constrói a cada encontro. Ao fim, permanece a ideia de que o trabalho artístico-pedagógico, quando abre espaço ao imprevisível e ao afeto, não apenas acolhe diferenças: inventa modos de existir em comum.

Desejamos que essa coletânea promova novos encontros e lance um convite à reflexão sobre o gesto, o cuidado e a alteridade como princípios de uma pedagogia sensível nas artes da cena. Boa leitura!

Graziela Andrade, Joana Ribeiro e Marina Magalhães

1. OS AFETOS, GUIAS DA PESQUISA

Jean-Luc Moriceau² e Isabela Paes³

A abordagem que gostaríamos de compartilhar e discutir com vocês é resultado de uma série de encontros e trocas, principalmente entre o Brasil e a Europa. Ela também vem de um sentimento estranho e incompreensível, que nos afeta profundamente: a sensação de que um tipo de conhecimento — uma forma de pesquisar e aprender em que o corpo e os afetos desempenham um papel central — não encontra lugar, ou encontra muito pouco espaço, na pesquisa acadêmica.

Gradualmente, delineou-se uma perspectiva em que a pesquisa era, acima de tudo, uma relação, em que se tentava ouvir e aprender muito mais do que pretender compreender, representar ou falar por aqueles que se encontravam. Uma perspectiva em que a ética vinha antes da epistemologia, o acolhimento antes do questionamento. Antes de apresentar essa abordagem, gostaríamos de contar rapidamente de onde viemos.

Originalmente, Isabela Paes tem uma dupla formação como acadêmica e atriz. Após sua formação profissional no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, cocriou, com seus colegas, a Cia. Luna Lunera de Teatro. O grupo nasceu do desejo de continuar aprendendo, de seguir em trabalho, convidando outros artistas e parceiros para novas experimentações. Dessa experiência surgiu uma forma singular de fazer teatro: uma criação que não parte do texto, mas de questões sociais, de um trabalho coletivo de improvisação e coconstrução, enraizado no corpo, nos afetos e na escuta.

2. **Jean-Luc Moriceau** é professor no IMT-BS (França) e codiretor do *LITEM (Laboratório da Universidade Paris-Saclay)*. Sua abordagem baseada nos afetos, na performatividade e na escrita qualitativa traz uma visão humanista sobre as organizações e os métodos de pesquisa.

3. **Isabela Paes** é atriz e pesquisadora em ciências sociais. Cofundadora da Luna Lunera, em Belo Horizonte, doutora pelo IMT-BS (França), suas pesquisas atentas aos afetos e ao corpo em cena questionam as evoluções contemporâneas da sociedade, do trabalho e das organizações.

Por sua vez, Jean-Luc vinha do mundo acadêmico europeu, inspirado pela virada afetiva e por autores como Deleuze, Lingis ou Stewart. A partir de numerosos encontros com pesquisadores do Departamento de Comunicação Social da UFMG, desenvolveu-se uma abordagem de pesquisa que resultou, entre outros, em dois *e-books* — *Afetos na Pesquisa Acadêmica*⁴ e *Afetos, Teses e Argumentos*⁵ — atualmente disponíveis ao público.

TEATRO POBRE / PESQUISA POBRE

É no encontro dessas duas trajetórias que tentamos encontrar outra forma de pesquisar e de restituir a pesquisa, como se a gente se deparasse, mesmo que temporariamente, com um limite imposto pela forma tão engeçada da academia, que pode atrapalhar a busca — a busca do sentido, a busca pelo que parece interessante —, e que pode atrapalhar o espírito mesmo da pesquisa.

A comparação que nos veio à mente foi a do Teatro Pobre (Paes & Moriceau, 2021), tal como proposto por Jerzy Grotowski (2023). Em um momento em que o rádio, o cinema e a televisão começavam a “competir” com o teatro, Grotowski se perguntou o que diferenciava o teatro. Ele perguntou qual era a essência do teatro. Antes de Grotowski e dos grandes reformadores do teatro do século XX, toda a pesquisa, toda a energia que se gastava no teatro era com o texto, e mais recentemente com a direção, com a colocação em cena.

Mas a questão que interessa a Grotowski é: o que o ator faz no palco? O que faz esse corpo que, então, tem que conseguir habitar esse lugar — esse estar presente, aqui e agora — e performar? Nesse sentido, é importante notar que ele fala de um corpo em cena, sem precisar distinguir o ator, o performer, o dançarino, porque todos são corpos em cena.

4. Disponível em: <https://seloppgcomufmg.com.br/colecoes/afetos-na-pesquisa-academica/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

5. Disponível em: <https://seloppgcomufmg.com.br/colecoes/afetos-2/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

O que constitui a essência do teatro não é, em primeiro lugar, o texto, nem todos os recursos aos quais se recorre. Pelo contrário, ele tem uma vontade de limpar o palco: tirar o cenário, os artefatos, a luz..., para se concentrar no trabalho do ator em cena. “Pobre” significa, assim, estar sem todos esses recursos que às vezes pareciam constitutivos da representação teatral, mas que podiam desviar a atenção do trabalho essencial do ator em cena — e, ao mesmo tempo, desviavam o olhar do público, mascarando uma certa fragilidade do espetáculo, quando o essencial — o trabalho vivo do ator — deixava de pulsar em cena.

Permita-nos uma anedota pessoal para ilustrar que o pobre do teatro designa esse trabalho central sobre o ator em cena, e que a noção de teatro pobre pôde evoluir desde então, mantendo esse momento essencial. Isabela Paes é discípula de Eugenio Barba, ele próprio discípulo de Grotowski. Ela realizou seu doutorado junto ao Odin Teatret, grupo de teatro dirigido por Barba. Durante a turnê de um dos espetáculos do Odin — uma produção cara, com uma grande estrutura que precisava viajar, incluindo a arquibancada do público como parte do espaço cênico —, Barba comentou então com Isabela: “Por que, em cada país a que chego, as pessoas perguntam: ‘Mas isso não é um Teatro Pobre?’”.

Uma vez que se tenha removido tudo o que atrapalha a criação e se permaneça focado na questão do ator em cena, já não se trata de ter ou não ter recursos. Ficamos sempre muito contentes quando há recursos — e muitos recursos — para que possamos desenvolver uma obra ou uma pesquisa, para que as pessoas envolvidas sejam devidamente remuneradas, e que os doutorandos, também, o sejam. O “pobre”, nesse sentido, diz respeito a retirar o que atrapalha — ou pode vir a atrapalhar — o que é mais importante na obra ou na pesquisa.

Parecia-nos que o mesmo se aplicava à pesquisa acadêmica. Partimos à pesquisa ricos demais — ricos com uma pergunta que impõe cedo demais o que examinar, com as teorias e saberes estabelecidos, com um método fixado, com hipóteses, com formatos obrigatórios... Se quisermos obter financiamento, precisamos apresentar um projeto, indicar qual será o resultado, onde e como pretendemos chegar. São coi-

sas necessárias e, ao mesmo tempo, que impedem ir ao que começamos a chamar de essência.

Pesquisar é ir a um lugar onde talvez não se tenha ideia no início; é chegar lá e dizer: “Estou diante deste fenômeno e não sei por que isso acontece. Quero descobrir, quero entender”. É óbvio lembrar que pesquisar é uma busca. O que constitui a essência da pesquisa seria assim o pesquisador exposto ao que estuda — aberto e tentando aprender, buscando não para provar o que já sabia, mas para se abrir ao que essa exposição lhe faz descobrir; o que o obriga a (se) transformar, o que questiona o que ele acreditava saber e, assim, lhe impõe um trabalho de reflexividade.

É, portanto, esse momento-chave de aprendizagem e transformação no encontro com uma forma de vida, um campo, um grupo, um evento ou fenômeno, que, de fato, passa por três momentos importantes.

TRÊS MOMENTOS

Esses três movimentos são: primeiro, o de exposição, de acolhimento, de hospitalidade (Moriceau & Soparnot, 2019). O segundo momento é o de deixar o movimento acontecer, trabalhar em nós. E o terceiro momento é o de reflexividade e de escrita.

De fato, em primeiro lugar, sem um contato profundo, sensível, atento e reflexivo, o que podemos compreender? Precisamos, antes de tudo, de um contato aprofundado, com todos os nossos sentidos abertos. O início é o contato estético: uma etnografia atenta a todos os sentidos, sensações, sentimentos e reflexões que juntos surgem em nosso corpo, em nosso coração, em nossa cabeça. Trata-se de vivenciar a experiência com uma abertura radical. Isso requer hospitalidade para com o que vem, um acordo para se deixar afetar.

Há um livro de Jacques Derrida (2003) que nos ajuda a pensar a questão do estrangeiro como hospitalidade — nesse sentido de aceitar que o estrangeiro, o estranho, dirigirá a você uma pergunta. Estar atento à linguagem do outro significa reconhecer que sua própria linguagem

— de pesquisador ou de ser humano situado em uma cultura, uma classe, uma experiência de vida, uma rede — pode não ser a linguagem adequada para falar do que está acontecendo. É preciso compreender que há uma pergunta endereçada a você, à qual é necessário responder eticamente — e essa resposta marca o início de uma aventura que pode abalar o que você pensava saber.

Segundo, se a pesquisa não nos incomodou, desafiou, colocou em movimento, então o que aprendemos? O que aprendemos desde essa abertura não é um sim ou um não, uma resposta precisa a uma pergunta precisa: é mais um movimento. Trata-se de se deixar afetar; a pesquisa precisa nos perturbar. Não é fácil, mas é necessário para evitar que nos tornemos, muitas vezes, “máquinas de explicar”. Quando experimentamos e observamos algo, recorremos a enquadramentos que nos oferecem explicações. A pesquisa desafia, desconstrói e, possivelmente, quebra esses enquadramentos. Somos levados a abandonar a terra firme do que acreditávamos saber, para nos aventurarmos na direção para a qual o encontro nos convida — ou nos obriga — a ir.

E, em terceiro lugar, se não refletirmos sobre essa experiência de pesquisa — por nós mesmos e com todos os recursos da teoria —, qual será a nossa contribuição? Trata-se, então, de refletir sobre o significado do que nos foi oferecido, sobre o que aprendemos com o encontro e também sobre como o acolhemos — o que fizemos com ele, qual o sentido e a validade de tudo isso. Precisamos dialogar com os autores, com nossas próprias convicções internas, realizando um trabalho de escrita que permita ao sentido emergir. Trata-se de refletir sobre como pensar, qual linguagem será relevante, e como falar do que estamos vendo — uma reflexão que nos conduz à questão da performatividade.

Isso constituiu o ponto de partida para o que desenvolvemos posteriormente, dando um lugar primordial aos afetos e à performatividade — especialmente com os grupos de pesquisa da UFMG, como o AFETOS, com Sônia Pessoa e Camila Mantovani, e o NEEPEC (Núcleo de Estudos Performáticos da UFMG), em parceria com Carlos Mendonça, sem esquecer o papel essencial de Ângela Marques.

AFETOS

Em vez de abordar a realidade com o excesso daquilo que acreditamos saber — nossas teorias, esquemas, métodos, hipóteses, postulados, jogos de linguagem — trata-se de querer aprender, de aproximar-se da experiência e de partir da evidência de que ainda não conhecemos, ainda não compreendemos, a fim de tornar possível um encontro com o outro, com o mundo, com o evento, com o que está por vir, com o estranho, o sutil, o incompreensível, o surpreendente. Aquilo que se apresenta como estranho ou estrangeiro — algo cujo sentido não compreendemos de imediato, que está fora e não cabe em nossos modos de pensar, que nos obriga a refletir, a trabalhar, a mudar — é o afeto.

Precisamos, aqui, diferenciar o afeto da emoção. A emoção identificamos com mais facilidade; conseguimos imediatamente classificá-la: “Estou sentindo tal emoção”. O afeto, por sua vez, pode ser compreendido como forças que nos atravessam — forças mais estranhas, mais estrangeiras — no sentido de algo que nos move, mas que não sabemos nomear. O afeto desfamiliariza: inicia um movimento do pensamento, um movimento no corpo.

O atravessamento tem esse caráter do fora, que passa — pré-individual — e se apresenta como uma intensidade que nos move. Não sabemos o que está acontecendo, mas isso nos mobiliza. Há ali algo estranho, algo forte, algo que chama a atenção — mas é diferente da “etiqueta” da emoção: “Ah, isso me deixou triste” ou “Isso me deixou alegre”. No afeto, dizemos: “Eu não sei o que está acontecendo”. Há ali algo incomum, indescritível com nossas palavras e conceitos, mas que pressentimos ser importante — algo que parece digno de interesse, de pesquisa, fonte de compreensão e até mesmo de sabedoria.

O afeto apresenta-se, assim, como o ponto de partida dos três movimentos anteriores. É o que a exposição nos proporciona: o que nos obriga a mover-nos, a transformar-nos e a refletir. Parece, assim, abrir possibilidades metodológicas inigualáveis, baseadas na ideia de que vamos nos deixar guiar pelos afetos. É, pelo menos, o que mostra

um movimento internacional de reflexão que ficou conhecido como “virada afetiva” (*the affective turn*, em 2007), no campo dos métodos qualitativos de pesquisa.

Diante do afeto não temos uma palavra exata. A palavra, a representação, congelariam a potência do afeto. O afeto é uma força, uma potência que pode mudar, transformar, propagar-se. O afeto é intensidade, é velocidade: pode fazer com que fiquemos mais animados, com mais desejo — ou, ao contrário, sem ânimo. O afeto é, portanto, aquilo que se situa no lugar da potência. Podemos citar Kathleen Stewart, que explica:

Algo se materializa num instante como evento e sensação... Algo animado e habitável... Os afetos atuam sobre impulsos, sensações, expectativas, devaneios, encontros, hábitos de relacionamento, estratégias e seus fracassos, em formas de persuasão, contágio, compulsão, em modos de atenção, apego e agência, e em públicos e mundos sociais de todos os tipos que aprisionam as pessoas em algo que parece algo (Stewart, 2007, p. 1, tradução dos autores)⁶.

Em todo lugar, a todo momento, há afetos que podem surgir, que podem acontecer. Reconhecemos que *it feels like something* (parece algo). É uma impressão na qual reconhecemos que há ali algo importante, interessante, mas que ainda não compreendemos. O afeto é, portanto, estranho e estrangeiro: ele não cabe em nosso mundo. Ele está quebrando nossos enquadramentos, abrindo uma lacuna em nosso mundo, que nos movimenta e nos força a abrir-nos a algo estranho, algo estrangeiro — uma potência que nos obriga a mover-nos e a transformar-nos. Sentimos que é um momento liminar, no qual algo pode acontecer e mudar as coisas.

6. Do original: “*Something throws itself together in a moment as an event and a sensation... A something both animated and inhabitable... Affects act on impulses, sensations, expectations, daydreams, encounters, habits of relating, strategies and their failures, in forms of persuasion, contagion, compulsion, in modes of attention, attachment, and agency, and in publics and social worlds of all kinds that catch people up in something that feels like something*” (Stewart, 2007, p. 1).

Mas o pesquisador pode se fechar a esse fluxo, e então o processo não acontece — o movimento não se dá. O afeto chama, convida, possibilita; ele possui uma potência real — mas também pode ser interrompido. Se tememos essa característica do estrangeiro, do não conhecido, do transformador, o reflexo pode ser o de bloquear e seguir pelo caminho já conhecido. E, no entanto, aqui, a ideia de protagonismo ou de agência é sempre sutil. O afeto pode agir independentemente de nós, e nós nem sempre temos domínio sobre a nossa própria capacidade de abertura.

Por isso, precisamos desacelerar — adiar, tanto quanto possível, a sua captura por uma representação. A representação e a nomeação congelam o que está acontecendo — transformando-o em uma pintura, uma teoria, um conceito.

Para alcançar esse afastamento da representação, textos que tratam dos afetos tendem a realizar dois movimentos de distanciamento em relação à representação. O primeiro é o de focalizar a experiência vivida — a experiência viva — que ocorre no corpo, nos pensamentos, nas sensações concretas. O segundo é o de buscar a ressonância com algo maior do que a representação: a memória, as questões existenciais, a história, as estruturas sociais, a biopolítica, o imaginário.

Há, assim, um movimento duplo: identificar e acolher tudo o que acontece em seu corpo e em sua mente, e estabelecer vínculos com algo maior — o capitalismo, o paternalismo, as forças do mundo social — que se concretizam em trajetórias pessoais.

AFETOS ORDINÁRIOS

Kathleen Stewart (2007), por exemplo, permanece atenta aos afetos mais ordinários — ao lugar nela, no corpo dela, onde algo a afeta. Palavras muito grandes, como “capitalismo”, não designam apenas uma estruturação externa do mundo. Essa estruturação nos afeta: somos seres que vivem nesse sistema capitalista. Portanto, para além de compreen-

der o que é, como se estrutura, quais classes a compõem e como são exploradas, é preciso pensar: e nós nisso? Como isso atinge o meu corpo? Como o molda, como transforma a forma como vivo?

Ela busca, então, esses lugares em que algo — às vezes uma cena muito simples, aparentemente banal — provoca nela uma sensação que ela consegue reconhecer e compreender como efeito desse sistema em si mesma. Ao entender em si, compreende muito melhor como esse sistema opera — para além das disputas de classe, por exemplo. Isso nos ajuda a fazer esse caminho: não permanecer apenas no registro das emoções — que são pessoais, introspectivas, e nos ajudam a compreender nossa maneira de ver o mundo —, mas, ao contrário, reconhecer o que me afeta é perceber como o mundo age em mim — e, assim, compreender também o próprio mundo.

Na mesma direção, tentaremos um pequeno exemplo: uma lembrança de uma caminhada no Boulevard Olímpico, durante os Jogos Olímpicos do Rio (Moriceau, 2016). Havia, como era de se esperar, muita publicidade, comunicação organizacional, mas sentíamos uma impressão de prazer; o ambiente estava muito agradável. No entanto, em certo momento, percebemos outra configuração: pequenas coisas que construíram uma impressão, um afeto de estranhamento — “o que está acontecendo aqui?”. Havia trabalhadores sobre andaimes — em situações perigosas — e fios elétricos pendurados fora do lugar. Para o turista, tudo parecia muito agradável; mas havia ali pessoas arriscando a vida. Nosso filho, Arthur, que brincava por perto, aproximou-se de um policial militar que segurava uma metralhadora. Isso ecoava com o que havíamos visto nos dias anteriores. Acompanhamos a transformação, testemunhando o desaparecimento, no centro da cidade, das pessoas que ocupavam aquele espaço — e o aumento da presença de veículos e efetivos do Exército cercando a área.

Assim, o Boulevard tornara-se um lugar de passagem — mas apenas para alguns. Esse espaço altamente militarizado provocava em nós um estranhamento cada vez mais forte. Por que estão aqui? Para separar quem? Não tínhamos medo — sentíamos-nos protegidos por essas pessoas.

Nosso filho podia se aproximar e brincar com a metralhadora do policial, que sorria e dizia: “Ai, que bonitinho!”, antes de brincar também com ele.

Poderíamos ter começado oferecendo uma explicação crítica sobre as desigualdades, o trabalho oculto, as vitrines apresentadas ao mundo e seus lados obscuros — evocando grandes conceitos como capitalismo ou liberalismo. No entanto, sentíamos que isso não bastava para explicar aquelas sensações estranhas que nos afetavam. A sensação de mal-estar aumentava. Percebíamos que todas as pessoas que passeavam eram “parecidas”: vestiam-se de modo semelhante, comportavam-se do mesmo jeito. As perguntas se multiplicavam: por que estou aqui caminhando? Por que posso caminhar desse jeito? Por que há pessoas que arriscam a vida, outras que foram deslocadas para longe, para que eu possa caminhar? E há a metralhadora, a ordem política. Uau — estamos participando, compartilhando disso. Participamos justamente daquilo que nossas teorias nos convidam a criticar.

A reflexão torna-se, então, ética. Veio a estranha e desconfortável impressão de que, para podermos estar ali, era necessário que houvesse pessoas deslocadas, levadas para longe. Esse foi o início de uma reflexão ética sobre a posição do pesquisador — ou, simplesmente, sobre a posição do cidadão.

Essa foi uma longa discussão entre nós; tentamos cruzá-la com outras leituras, porque, inicialmente, tratava-se apenas de uma sensação estranha — a de estarmos em um lugar completamente artificial, onde algumas pessoas têm acesso e outras não, e de pertencermos ao grupo que tem. Por que temos acesso? O que em nós fala que temos acesso? Que comportamento reproduz essa separação? O quanto me beneficia dessa separação? Quanta responsabilidade tenho enquanto a critico — mas passeio, todos os dias, com meu filhinho loiro que pode brincar com o policial?

E eis que o afeto nos obrigava a recomeçar a pensar, a não nos contentarmos com os quadros teóricos que tanto apreciávamos, mas a recomeçar a partir desse afeto — tão comum e tão estranho, tão íntimo e, ao mesmo tempo, tão ligado às linhas de força e às estruturas que governam o nosso mundo.

O afeto também nascia do fato de que, no Boulevard Olímpico, não havia nenhum esporte. Foi nesse momento que a ficha caiu, pois até então permanecíamos na alegria de participar — “Que legal ter Olimpíadas no Rio!”. Afinal, poxa — Olimpíadas no Rio, e nós aqui com nosso filho! E, com um filho, queremos que tudo seja bonito, alegre. Mas como, no Boulevard Olímpico, não havia nenhuma proposta ligada ao esporte? Podíamos visitar carros tecnológicos, ver um balão aerostático da Skol, experimentar óculos 3D — mas não havia uma bola, um espaço para o menino brincar, jogar, uma peteca, o que fosse. Era algo que propunha uma estetização do mundo segundo padrões que já conhecemos de outros lugares — padrões de higienização, de um estilo mundializado do que é belo e novo —, mas não para todos, e sem nada que realmente dialogasse com o “espírito olímpico”, além de fotos e slogans grandiosamente exibidos pelos patrocinadores. O que se torna, então, a experiência olímpica? Por que desejamos uma tranquilidade que implica afastar tantas pessoas que antes ocupavam esse lugar? Por que celebramos os Jogos Olímpicos — um evento em que todas as posições são questionadas a cada edição, a cada prova —, mas em que tudo é organizado para que cada cidadão permaneça “em seu lugar”?

DESCONSTRUÇÃO

O afeto, se lhe concedermos hospitalidade, trabalha em nós, provocando uma possível desconstrução. Por desconstrução, seguindo Derrida, entendemos que pensamos sempre a partir de uma rede de conceitos, palavras e teorias compartilhadas. A ideia de desconstrução é desassossegada até quebrar esses enquadramentos e conceitos, para permitir que outros pensamentos surjam. A ideia é que, se eu tentar dar uma explicação, ela não será exata, não será suficiente. Há sempre muito mais do que posso expressar com as minhas palavras.

A desconstrução pressupõe que nossa maneira de pensar é insuficiente em face ao que está diante de nós. Será necessário ouvir e in-

ventar outros vocabulários, outros quadros, a partir dos insights obtidos por meio dos afetos.

Para compreender essa ideia de desconstrução, podemos evocar uma imagem: o rosto de uma criança síria, forçada a migrar por causa da guerra. Diante desse rosto, podemos oferecer explicações geopolíticas. E, no entanto, há no olhar do menino algo que nos questiona. Como nos lembra a ética de Levinas, diante do rosto de outra pessoa estamos diante de uma obrigação ética: responder, dar atenção, cuidar do outro. O rosto questiona nosso lugar, nossa compreensão, e até nossa linguagem para falar da situação. A ideia é deixar o rosto, o olhar, a imagem trabalhar em nós — deixar que nos inquietem. A desconstrução também convida a ver o sentido em outros elementos — em um gesto, uma postura, uma reação do corpo. Aceitar que o sentido pode residir em um gesto, uma postura, um olhar — e não apenas na palavra, na linguagem.

Outro exemplo, no Brasil, desse momento de desconstrução ocorreu com uma doutoranda haitiana que estudava mulheres imigrantes haitianas que chegavam ao país. Seu dispositivo metodológico estava pensado como acolhimento; mas logo no início, as mulheres explicaram que o acolhimento no Brasil não havia sido tão bom — fora cheio de dificuldades — e que muitas pessoas se aproveitavam de sua vulnerabilidade para obter vantagens. A ideia inicial era ajudá-las, mas elas diziam: “Não posso confiar nas pessoas. Mesmo que digam que gostam dos estrangeiros, não confio nelas, porque, mesmo quando afirmam que querem nos ajudar, sabemos que só querem ganhar algo em troca. Como eu não confiava em ninguém em meu país, não é aqui que vou confiar — muito menos em pessoas que não conheço. Quando dizem que vão nos ajudar, que vão fazer ou organizar algo, no final, não fazem nada.”

À primeira vista, parece uma confirmação de que há pessoas que se aproveitam da situação de vulnerabilidade. Mas, ao reler essas palavras várias vezes, como pesquisadores, surgiu uma dúvida cruel e perturbadora: será que não estamos fazendo o mesmo? Nós, como pesquisadores, não queremos receber as palavras dessas mulheres para escrever artigos para nossas carreiras universitárias? Isso vai mudar a vida delas?

Há um artigo muito interessante de Samuel Veissière (2009), que pesquisou nas ruas de Salvador, na Bahia, trabalhadoras do sexo e crianças em situação de rua. Enquanto conduzia um estudo etnográfico atento e cuidadoso, ele, de repente, se perguntou: “Em que medida o que estou fazendo é realmente diferente do que faz um cafetão — aproveitando-se do trabalho e do corpo dela? Não estou também me aproveitando dessa situação de vulnerabilidade das pessoas? Meu Deus... tudo isso sobre essas pessoas — e eu talvez nem volte lá.”

Esse pensamento perturbador foi o início de uma reflexão ética, na qual a posição do pesquisador foi desconstruída — e essa desconstrução lhe permitiu outro tipo de contato, outra forma de escuta, outro aprendizado com as pessoas que encontrava. Como ele, os afetos de vergonha que sentimos naquele momento, com as imigrantes haitianas, foram o início de outra aventura do pensamento.

REFLETIR A PARTIR DOS AFETOS E SOBRE A PESQUISA

Após o reconhecimento das limitações do que compreendemos — dessa desconstrução do nosso saber e da nossa posição dominante — vem o terceiro momento: o momento da reflexão, do pensamento e da escrita. Trata-se de reconstruir a partir do que nos afeta, sem recorrer às estruturas anteriores. Trata-se, portanto, de deixar esse desconforto agir, deixar que a mudança se manifeste e que nos conduza a outro lugar. Este trabalho deve ser repetido sempre que necessário e de acordo com a situação.

Existe um texto de Steve Linstead (2017) que descreve quatro momentos derivados do afeto. O primeiro momento é o estético: diante de algo estranho, você se vê bloqueado — com a sensação de não saber, de não ter palavras, de não conseguir explicar. Esse momento de bloqueio é estético porque implica uma abertura radical a tudo o que está acontecendo. O segundo momento é o poético, quando muitas ideias novas chegam à mente. É o momento de reconstrução, de criação de vínculos com outros conceitos, pensamentos e experiências anterior-

res, para tentar reorganizar o sentido do vivido. “Poético” quer dizer momento de criação — inclusive da linguagem —, uma tentativa de descrever o que está acontecendo a partir dos afetos, sensações, memórias e de todos os recursos possíveis, em busca do que parece adequar-se à situação. E, para isso, a partir das formas de expressão da pessoa ou do evento à sua frente.

Linstead (2017) descreve, em seguida, um momento ético, com perguntas como: “Quem é você nessa situação? Como responder? O que fazer?” — este é o momento da responsabilidade. O quarto momento é o político, com as tentativas de compreender como atuam, nessa situação, as questões da diferença, do lugar, da legitimidade, da vulnerabilidade, do poder e da opressão — questões que impedem a construção de uma representação à distância e exigem que pensemos sobre nós mesmos em relação à situação, a partir de nossa posição possivelmente privilegiada, de nossos preconceitos, e assim por diante.

ESCRITA E PERFORMANCE

E ainda há uma dificuldade: se o sentido passa pelos afetos, se ele requer todo um trabalho de desconstrução e reconstrução, se é necessário um processo de exposição e transformação, então é preciso tentar conduzir o leitor ou o ouvinte por um percurso semelhante. É preciso esculpir a linguagem para alcançar duas vertentes: transmitir ao leitor ou ao público o afeto — a potência de transformação, a energia, a dinâmica que o acompanha — e, ao mesmo tempo, tomar a palavra para dizer algo sobre a situação, agora enriquecida pela experiência e pelos insights trazidos pelo encontro.

Por limitação de espaço, daremos aqui apenas um exemplo. Alphonso Lingis (2018, p. 9) narra o que ocorreu diante dele durante um colóquio de pesquisadores em medicina, nos Estados Unidos. Após uma série de falas acadêmicas clássicas, de repente, aproximou-se uma mulher:

Ela tira o avental do hospital; por baixo, usava outro avental hospitalar, mas decorado com fitas e anáguas de tule vermelho, calcinhas de cancan francesas. Ela desamarrava as fitas de cima e abaixa lentamente o avental, revelando seu peito plano, sem mamilos. “Ganhei a primeira das minhas cicatrizes e perdi meu cabelo. Perdi meu seio esquerdo. O direito também. Meus ovários são os próximos da lista. Foi assim que esqueci como ser mulher”. Ela faz uma dança provocante com as anáguas de tule vermelho, peruca e maquiagem, com Patrick Swayze interpretando Johnny Castle em *Dirty Dancing*, possuído pela força que o mantém vivo. “[...] Quem, o que sou eu?”, disse ela. “Meu corpo não é mais de mulher”, disse ela. “Não sou mais mulher”. Ela diz que nunca considerou uma reconstrução mamária, pois não quer tornar seu câncer invisível nem se submeter a mais cirurgias. Ela diz que acha suas cicatrizes muito bonitas (Lingis, 2018, p. 9).

A escrita aqui não explica: ela coloca o leitor diante da situação e reflete o poder afetivo da performance. O autor não se interpõe, não obstrui a comunicação entre a performer e o leitor; ele a acompanha, conduz o leitor até a situação e o convida a observar certos aspectos. Pode-se dizer que, neste caso, o texto funciona como performance — o texto é, ele próprio, uma performance.

Quais são as qualidades ou os componentes de uma performance, de um texto performático? Para Dwight Conquergood (1992), a performance é uma ação tripla, ou visa um efeito triplo: é *mimesis* — imitação que reproduz a situação, permitindo experimentá-la diretamente, em vez de apenas explicá-la; é *poiesis* — criação, invenção de uma forma em busca de precisão, eficácia e performatividade; e é *kinesis* — um potencial de movimento, de deslocamento, de efeitos afetivos e cognitivos.

A performance é algo a ser pensado. É um gesto: o leitor não recebe uma explicação, mas um movimento — como fez, diante deles, aquela mulher que performou. A performance se repete e conserva a sua potência; permanece como força capaz de transformar a representação do leitor.

AFETOS NA PESQUISA

Como mostrou Jacques Rancière (2010), toda representação pressupõe uma ordem hierárquica, uma distribuição de legitimidades sobre quem detém o saber e quem deve ser ouvido. Na pesquisa, o pesquisador tende a ocupar o papel central, embora seja justamente ele quem busca aprender com aqueles que encontra. A representação pode ser violenta, ao negar ao outro a capacidade de saber, pensar e expressar. A abordagem afetiva procura contrariar essa hierarquia: o encontro passa a guiar o método, e o método se torna vulnerável (Saraiva *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, os afetos são constitutivos da pesquisa — e isso de pelo menos três maneiras. Em primeiro lugar, os afetos são componentes concretos do mundo: existem, são importantes, dignos de estudo, e sua incorporação na pesquisa nos ajuda a compreender muitas situações, propagações, inclinações, escolhas e modos de comunicação.

Em segundo lugar, os afetos constituem o cerne de um método, que começa por deixar-se afetar. Esse método permite a abertura: um encontro com o que está acontecendo, um deixar-se caminhar, refletir e dialogar com outras fontes, com outros pensadores.

Os afetos são, enfim, aquilo que atravessa ou é recriado por uma escrita performática — uma escrita que tenta manter vivos os afetos. Encontramos, nessa escrita performativa, a diferença traçada por Deleuze entre um teatro de representação e um teatro de repetição. A representação seria aquilo que traz a morte a um pensamento, a um afeto ou a um espetáculo. O teatro da repetição busca agir novamente, recriar a ação, reativar os afetos. A cada nova apresentação, os atores não apenas imitam o que já fizeram e sim colocam-se novamente em ação, verdadeiramente. Esse teatro também transmite um conhecimento corporal e afetivo. A cena tenta reativar e manter vivos os afetos — deixar que ajam novamente, que essas forças continuem pulsando.

Essa abordagem afetiva nos parece uma forma de manter viva a pesquisa — como uma vivência, um modo de vida.

REFERÊNCIAS

CONQUERGOOD, Dwight. Ethnography, rhetoric and performance. *Quarterly Journal of Speech*, v. 78, p. 80-97, 1992.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

LINGIS, Alphonso. Cause, Choice, Chance. *Phenomenology and Practice*, v. 12, n. 2, p. 5-14, 2018.

LINSTEAD, Stephen. Feeling the Reel of the Real: Framing the Play of Critically Affective Organizational Research between Art and the Everyday. *Organization Studies*, v. 39, n. 2-3, p. 319-344, 2017.

MORICEAU, Jean-Luc. Une approche affective de la communication organisationnelle. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n. 9, 2016.

MORICEAU, Jean-Luc; SOPARNOT, Richard. *Méthode qualitative de recherche en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*. Caen, Editions EMS, 2019.

MORICEAU, Jean-Luc. *Afetos na Pesquisa Acadêmica*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFGM, 2020.

PAES, Isabela; MORICEAU, Jean-Luc. Tomar a palavra, ricos de uma voz pobre. In: PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, Ângela Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos (Orgs). *Afetos: Teses e Argumentos*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFGM, 2021, p. 135-148.

PESSOA, Sônia; MARQUES, Ângela; MENDONÇA, Carlos. *Afetos: Pesquisas, reflexões e experiências em 4 encontros com Jean-Luc Moriceau*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *Estética e Política. A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora, 2010.

SARAIVA, Luiz; PESSOA, Sônia; MANTOVANI, Camila. *Metodologias vulneráveis*. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023.

STEWART, Kathleen. *Ordinary Affects*. Durham: Duke University Press, 2007.

VEISSIERE, Samuel. Making a Living: The Gringo Ethnographer as Pimp of the Suffering in the Late Capitalist Night, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, v. 10, n. 1, p. 29-39, 2009.

2. PRIMEIRA PESSOA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO CONTEXTO DEF

*Graziela Andrade*⁷

Eu sou Graziela Andrade. Uma mulher branca, de classe média, 48 anos, nascida e criada em Minas Gerais, casada, mãe de duas meninas. Atuo na Universidade Federal de Minas Gerais, como pesquisadora e professora associada do Departamento de Artes Cênicas, desde 2014, e considero-me multiartista com atuações na literatura, artes plásticas e, especialmente, na dança.

Ao invés do rodapé esta minha breve apresentação toma, de imediato, a mancha do texto para marcar uma dimensão cara ao ensaio que apresento, quer seja, a da afetividade. Com isso, afirmo que as práticas que desenvolvo são orientadas pela política, ética e sensibilidade do afeto. Isso implica em um modo de fazer pesquisa que não deixa de lado o sujeito ou suas vulnerabilidades, ao contrário, acolhe, enreda e integra tais elementos ao campo da investigação, enquanto “estrangeiros”. E, entendo, que é para tais elementos que o corpo pesquisador deve se voltar e é diante deles que precisa se posicionar, ainda que, neste esforço, encontre-se na completa ausência de respostas. É justo este o contexto que me interessa enquanto pesquisadora: o não saber.

E, neste sentido, abraçar o termo “primeira pessoa” concentra e, ao mesmo tempo, apresenta, questões relevantes às discussões e práticas que venho levando a cabo. Tomar o sujeito no contexto da pesquisa científica, mesmo no campo das artes, é ainda ponto sensível na academia. Aqui, isso se faz tão imprescindível quanto justificável e, para tanto, são necessárias algumas articulações conceituais.

Localizamos nossas ações teóricas e práticas enquanto investigações científicas direcionadas à construção de epistemes em Dança

7. **Graziela Andrade** é mãe de duas crianças, uma delas com deficiência. Professora associada na Universidade Federal de Minas Gerais, no curso de Licenciatura em Dança. Realiza seu pós-doutorado no PPGAC da UNIRIO com financiamento do CNPq.

e constituídas diante da noção de afeto que, vale lembrar, não se refere, simplesmente, ao significado ordinário da palavra, mas, sim, àquele galgado por Spinoza (2008). Tal filósofo nos fala sobre afetação, ou seja, o modo como somos afetados, atravessados por nossas experiências de mundo. E ainda, sobre a potência disso na constituição do sujeito, quer seja — em uma explicação muito reduzida —, por um afeto que amplia ou inibe a ação das pessoas no mundo.

Atualmente, os afetos na pesquisa acadêmica têm sido amplamente discutidos pelo pesquisador francês Jean-Luc Moriceau que, no Brasil, junto ao grupo de pesquisa AFETOS⁸ do Programa de Pós-Graduação da UFMG, assina uma série de publicações, entrevistas e vídeos abordando o tema em diferentes perspectivas. Em princípio, podemos destacar sua elucidação sobre o tema:

De modo resumido, os passos que envolvem o gesto de fazer uma pesquisa que abrange os afetos requerem: ser tocado, ser afetado pela experiência, deixar esta experiência abalar e pôr em movimento a teoria, o que sabemos, chamando uma reflexividade política e ética e exigindo uma escrita performativa, plural, para comunicar esse movimento, essa inquietação, permitir experimentar, repensar, dar a pensar cada um e juntos (Moriceau, 2020, p.26).

Para fins didáticos, o autor considera três momentos distintos no desenvolvimento da pesquisa na dimensão afetiva, sendo, o primeiro, o da exposição. Ou seja, aquele em que há de fato um encon-

8. Afetos — Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades. Coordenado pelas professoras Sônia Pessoa e Camila Mantovani, o Afetos iniciou suas atividades em 2017 e tem como foco reflexões teórico-conceituais que abarque os múltiplos aspectos comunicacionais que interpelam os sujeitos em suas subjetividades, autonomia e nas relações com as tecnologias como formas socialmente construídas de fornecer condições de equidade no mundo. Seu desejo diz de uma convicção ética sobre pesquisas e projetos, que possam impressionar afetivamente a sociedade para uma ciência que acredita em mundos mais hospitaleiros e menos desiguais. Pessoas com deficiência são bem-vindas como sujeitos pesquisadores e não apenas como sujeitos pesquisados. Disponível em: <http://www.ppg-com.fafich.ufmg.br/grupopesq.php>. Acesso em: 21 out. 2023.

tro, um acontecimento, uma abertura, um atravessamento — para nós, uma experiência, um tremor (Bondía, 2002) que, em qualquer medida, modifica o corpo.

O segundo momento é o movimento. Aquilo que você faz com o que te modificou. Uma mudança no pensamento? Na teoria? Nos interesses de pesquisa? O corpo é implicado. Em terceiro, o que aquilo está se tornando, ou seja, a reflexividade sobre a forma de exposição, de significação e também sobre a relevância do tema para os âmbitos social, político e acrescentaríamos, cultural e artístico. E ainda, o modo como essa reflexão é apresentada ao outro, sem negar sua própria essência reflexiva.

Os afetos são potências movedoras nos três atos. “Na exposição, ser afetado cria um movimento, os afetos vão mover e transportar a pesquisa, que vai tentar não representar, mas manter vivo e atuando essa força, e nós procuramos um movimento dentro do pensamento, dentro da teoria” (Moriceau, 2020, p. 26).

Percebemos nestes passos uma sucessão de aberturas entre aquilo que te toca e aquilo que vai sendo apresentado em função disso. Embora esse movimento apresente uma virada epistemológica para ciências humanas, no campo das Artes podemos compreendê-lo com maior intimidade. Na área da Dança, não é novidade falar da prática enquanto pesquisa, um campo que vem ampliando discursos, especialmente entre estudiosos da educação somática. Voltaremos a isso em breve, mas por hora:

[ABRO PARÊNTESES...

Agora, voltando para a primeira pessoa, e sem perder de vista a ideia de performatividade no texto, gostaria de apresentar ao leitor meus três momentos — os que me trouxeram até essa escrita:

1 ATRAVESSAMENTO, NASCIMENTO E MUTILAÇÃO

40 anos e 40 semanas de uma gravidez saudável e regular, foram transformados em uma exibição abominável de falhas médicas que mataram vitalidades. Levadas ao limite, a diferentes unidades de tratamento intensivo, sobrevivemos, eu e meu bebê, Helena. Deixamos o hospital renomeadas. Ela como paralisia cerebral. Eu como histerectomia total. Era 2018.

2 MOVIMENTO ENCARNADO

Sobreviver demanda reinventar seu mundo. Ganhar tempo, experimentar o trauma. Modificar o pensamento. Novas buscas para outras continuidades. Lancei minha tremedeira nas artes. Mergulhei em corredeiras de informação. Agarrei-me a uma pausa, um encontro somático, *Spiral Praxis*, Toronto, 2021.

3 REFLETIR E PERFORMAR

Saber ouvir a experiência me trouxe de volta à pesquisa. Resgate do pensamento. Aqui estamos nós, em um ato reflexo de aprendizado e devolução. O labirinto da dança a me conduzir:

No movimento dos que dançam, a ausência de objetivo se faz caminho, a falta de fim torna-se meio, pura possibilidade de mover, política integral. A dançarina que parece perdida na espessa floresta de seus gestos dá, na realidade, secretamente, a mão à sua própria aporia e se deixa conduzir por seu próprio labirinto (Agamben, 2011, p. 194, tradução nossa).

Minha tríade de afetações irá atravessar o corpo de minhas pesquisas — do sacro ao crânio — estruturando-a em ondas, em atualizações de movimento, à medida em que avançamos por nossas indagações. É potência presente.

FECHO PARÊNTESES|

Retomemos Moriceau (2020) em um ponto de sua reflexão que trata do modo como ele explora um conjunto de pensamentos de Derrida (2003) sobre a relação entre duas noções centrais — a de estrangeiro e a de hospitalidade —, trazendo-as para o contexto da dimensão afetiva. Resumidamente, o autor entende que o ato de ser afetado requer hospitalidade e que afetar cria responsabilidade em relação às diferenças. Vejamos:

[...] acolher o estrangeiro, ou seja, o que é diferente e incomum, implica o imperativo de responder e se deixar enredar por outros universos. Ser hospitaleiro com relação a algo que não coincide com o que pensamos ou acreditamos requer esse compromisso ético, uma vez que a posição autoritária, a certeza, a centralidade, o julgamento e até a iniciativa do pesquisador são questionadas e desestabilizadas (Moriceau, 2020, p.60).

Assim, acolher aquilo que nos afeta deve ser um ato hospitaleiro que permita a estranheza, a diferença, a “estrangeiridade”, em uma ética de pesquisa que resista ao treino científico que faz sucumbir em categorias e enquadramentos o “objeto empírico” — o próprio termo já diz dessa prática de objetificação.

O autor nos lembra de evitar também a representação, outra armadilha que irá traduzir e explicar a fala do outro, dando sentido a ela a partir de um ponto de vista anterior que é o da pesquisa: “A representação preserva a distância entre os sujeitos, quase nunca permitindo a fluidez das fronteiras, os avizinhamentos e as trocas. Não há comuni-

cação, não há individuação, todos permanecem iguais, ninguém é afetado, não somos obrigados a (re)pensar (Moriceau, 2020, p. 61)”. O aprendizado é por fim um resultante da própria experiência de acolhimento sem o desfazimento da soma das diferenças.

E este “estrangeiro” na pesquisa pode assumir qualquer forma de diferença. Aqui ela assume o corpo deficiente de minha filha. O corpo ‘paralisado’ por disfunções neurológicas. O “não saber” nessa investigação é o que me move. Pode o corpo-pesquisadora-mãe-dançarina afetar e atuar junto ao corpo-filha-deficiente, promovendo aprendizado a partir de uma epistemologia da dança?

MODOS DE APRENDIZADO DO CORPO

Uma vez que já iniciamos a apresentação da dimensão afetiva, seguiremos, neste ponto, com uma breve contextualização do conceito de enação associado ao campo das somáticas, que são ponto de fundamento das investigações que tenho desenvolvido.

O conceito de enação integra uma ampla teoria que começou a ser desenvolvida no final da década de 1970, inspirada em uma proposta dialógica entre as ciências cognitivas e tradições budistas da psicologia meditativa e filosofia. Entretanto, apenas em 1991, foi apresentado o primeiro livro com tais discussões, reunindo os trabalhos de Varela, Thompson e Rosch, intitulado em sua versão portuguesa como: *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*⁹.

O termo enação, segundo Campos (2020), deriva-se de outro conhecido conceito, desenvolvido, também na década de 1970, pelo mesmo biólogo Francisco Varela, junto ao colega Humberto Maturana: a *Autopoiesis*. Em resumo, *autopoiesis* (do grego *auto* “próprio”; *poiesis* “criação”), diz respeito a uma capacidade sistêmica de organização dos seres vivos, a qual eles produzem a si mesmos em articulação com o meio em

9. A versão a que temos acesso foi traduzida e editada pelo Instituto Piaget em Lisboa, do original *The embodied mind*, publicado pelo *Masachusetts Institute of Technology*.

que estão. Dessa forma, eles seriam dotados de certa autonomia à medida em que criam a si próprios em uma dinâmica autogerativa. A enação em si, também nomeada como Cognição Corporificada, vem do termo espanhol *en acción* (em ação) e coloca em xeque a maneira abstrata de se pensar o conhecimento, jogando luz à percepção enquanto guia das nossas ações. O conceito faz parte de uma epistemologia que entende, assim, o nosso processo cognitivo a partir de um imbricamento com o mundo, que se dá na experiência do corpo no mundo — da qual o ser emerge¹⁰. Para a autora, Varela:

[...] concebe a cognição, incluindo os seus altos níveis de expressão, como um processo que está enraizado na atividade concreta do organismo, ou seja, no seu acoplamento sensório-motor. Dessa forma, o mundo não é visto como algo que está “lá fora”, que está dado antecipadamente; ele emerge a partir de como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos. A constituição dos seres humanos acontece como uma história de acoplamentos estruturais com o seu meio, desde as menores organizações até as organizações mais complexas e abstratas, como os conceitos, as crenças, a noção de mundo e de realidade (Campos, 2020, p.68).

Desde a virada fenomenológica da filosofia, sabe-se que o mundo é aquilo que vivo e não o que dele penso, e que o corpo, que vamos sendo, é nosso modo de abertura para esta experiência, por via da percepção. Foi Merleau-Ponty (1971) quem promoveu o corpo na filosofia, abrindo espaço para uma via intermediária entre o eu e o mundo em que, concomitantemente, eles se distinguem e se continuam, em um interminável processo de reflexividade. Este é um ponto apriorístico para Varela *et al.* (1991, p.15), que consideram o trabalho do livro supracitado como uma “continuação moderna de um programa de investigação iniciado há mais de uma geração pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty”.

10. Em português, segundo a versão *online* do dicionário Houaiss, o termo enação é um substantivo feminino que significa “qualquer excrescência superficial (emergência), ger. perpendicular ao órgão de onde aflora”, enquanto sua etimologia vem do radical latim *enatus* “*nascere de, brotar*”.

No contexto da Dança, essa visão de corporeidade é para Campos (2020) o ponto de consonância, a partir do qual o conceito de enação pode ser articulado às práticas somáticas que, para ela, têm como enfoque pedagógico a exploração sensorial no ato de mover.

Seu eixo de pesquisa e atuação é o movimento do corpo no espaço como uma via de autoconhecimento e consequente possibilidade de transformar seus desequilíbrios mecânicos, fisiológicos, neurológicos, cognitivos e emocionais. O campo da Educação Somática inclui muitas linhas de estudo sobre o movimento que convergem no sentido de partilhar e descrever o movimento como ele é, como uma experiência própria e individual, sem trair a preciosa história de eventos que formaram nossa vida e criaram nosso vocabulário de movimento (Campos, 2020, p.68).

Compreendendo a abordagem somática do BMC (*Body-Mind Centering*) alinhada ao conceito de enação, a autora nos sugere um caminho profícuo de investigação que vai ao encontro do alerta de Varela (2023) sobre a necessária criação de modos de aprendizado que se desvinculem da lógica de transmissão de conteúdo “e que engendrem um modo do saber-fazer guiado pela percepção de que a ação de conhecer constitui de forma indissociável o sujeito e o objeto, o si e o mundo” (Campos, 2020, p.68).

O corpo soma (Hanna, 1976) é ponto de partida fundamental das diversas abordagens somáticas e é também o entendimento essencial de aproximação entre essas técnicas e o campo da Dança. Voltando-se para a singularidade de todo e qualquer corpo, as abordagens somáticas, independente da técnica, e longe do cartesianismo que ainda conduz o senso comum, compreendem o corpo de modo integrado e relacional. O corpo está em um complexo e constante devir e integra um tempo-espaço de acontecimentos, também em fluxo, a partir do qual se atualiza e se revela — é um corpo potência.

Em se tratando de abordagens somáticas que são reconhecidas e aplicadas com pessoas acometidas pela paralisia cerebral, a título

de exemplificação, gostaríamos de citar o trabalho da norte-americana Anat Baniel¹¹. Tomando o movimento como a linguagem do cérebro, nomeia como “The 9 Essentials (Os 9 Fundamentos)”¹² do ABM (Anat Baniel Method) — que tem assumida derivação do método criado por Moshe Feldenkrais¹³, de quem ela foi discípula. São eles: “Movimento com Atenção, Lentidão (força), Variação, Sutileza, Entusiasmo, Objetivos Flexíveis, A Chave da Aprendizagem, Imaginação & Sonhos e Consciência”¹⁴.

Avaliando os modos como ela descreve cada um desses princípios, fundamentados, inclusive, por pesquisas neurológicas, é possível verificar a ancoragem perceptiva desses critérios. Com a profunda crença na plasticidade cerebral e nas possibilidades de aprimorar os movimentos, a técnica americana é “vendida” por suas capacidades de superação de dores, ganhos de flexibilidade, força, criatividade e vitalidade.

Ao longo da pandemia (2021), tive a oportunidade de realizar alguns encontros com a fundadora e sua equipe, com vistas às primeiras instruções sobre esses pontos essenciais, em relação à minha filha Helena. De fato, crianças com deficiência são um dos públicos para quem a técnica é destinada, entretanto, quer seja para a formação na técnica ou para o tratamento em si, a proposta é bastante restritiva em termos financeiros. Deste modo, mesmo diante de uma proposta de pesquisa e de diversas tentativas de aproximação que não fossem aprioristicamente financeiras, não foi possível dar continuidade ao aprendizado dessa abordagem.

11. Fundadora do método que leva seu nome, Anat Baniel atua nos EUA e tem formação em psicologia clínica e dança. Trabalhou por mais de uma década com Moshe Feldenkrais e seguiu desenvolvendo seus princípios de movimento. Disponível em: anatbanielmethod.com. Acesso em: 28 nov. 2025.

12. Trata-se de um *e-book* produzido por Anat Baniel e sua equipe. Disponível em: <https://movementtowholeness.com/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

Considerarei precipitado fazer uma tradução imediata dos termos, uma vez que aqui se dá os primeiros passos dessa pesquisa e seria necessária uma verticalização literária para não cometer erros grosseiros em relação aos conceitos. Portanto, mantive os termos como no original e o fiz também para as demais citações deste resumo.

13. Para informações sobre o método e seu fundador consulte: <https://www.institutofeldenkrais.pt/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

14. Do original: *Movement with Attention, Slow (force), Variation, Subtlety, Enthusiasm, Flexible Goals, The learning Switch, Imagination & Dreams e Awareness*.

Ao contrário, um acolhimento muito maior em minhas buscas por tratamentos somáticos para Helena veio por parte do fundador do método *Spiral Praxis*, Yuji Oka. O nipocanadense que, atualmente, vive na Indonésia, criou um sistema que nos é apresentado como *Modern bodymind exploration*. Ele atua a partir de dinâmicas espirais naturais entre a consciência e a inconsciência, buscando um caminho profundo para a cognição que passa pelos campos da percepção e do conhecimento. Com formação em Física e Dança, Oka afirma que o início da técnica se deu para seu próprio aprendizado do movimento, uma vez que iniciou seus estudos em dança moderna já na vida adulta.

Estudando o desenvolvimento motor humano e a partir da demanda de uma mãe de criança com paralisia cerebral, Oka desenvolveu uma abordagem intensiva para crianças com deficiências que tem sido praticada em várias partes do mundo. Desde meu primeiro encontro com ele, em 2021, no seu espaço em Toronto — *Spiral Movement Center* — tenho despendido esforços para divulgar seu trabalho no Brasil e beneficiar outras famílias, do mesmo modo como eu tive esse privilégio.

Os frutos dos encontros que já se deram em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza e Belo Horizonte, podem ser acompanhados através do *site*¹⁵ e onde estão disponíveis o documentário *Fio Vermelho* (2023), além de diversas entrevistas com tradução para linguagem brasileira de sinais e português. *Jogos de Dança* é nossa realização mais recente, cujos vídeos também podem ser encontrados no canal *YouTube*. Falaremos sobre este projeto em mais detalhes.

JOGOS DE DANÇA DEF

Jogos de Danças Diversas. Volume 1: Paralisia Cerebral é um baralho desenvolvido em seu primeiro volume, com foco nas crianças acometidas pela paralisia cerebral. É composto por cartas divertidas com versos, rimas e provocações que convidam as crianças e seus cuidadores a dan-

15. Disponível em: www.youtube.com/@spiralpraxisbrasil. Acesso em: 25 nov. 2025.

çar, brincar, experimentar, conhecer o espaço, dialogar com o tempo. Cada carta apresenta um QR code que dá acesso a vídeos com trechos das Danças e dicas para a família toda.

Fruto do edital FUNARTE Retomada, o Baralho é uma criação coletiva entre as professoras e artistas da Dança, Graziela Andrade (UFMG), Anamaria Viana (UFMG) e Rosa Primo (UFC), contando também com a participação do nipocanadense fundador do método somático *Spiral Praxis*, Yuji Oka. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças e seus familiares foram convidados a participar de oficinas com os artistas, nas quais as possibilidades de movimento individuais foram experimentadas a partir dos desejos e facilidades de cada criança.

Apostando nas potencialidades de cada criança, tivemos como objetivo principal criar uma relação de prazer com o movimento, descobrindo com elas — as crianças — novas brincadeiras e, com isso, se relacionar com o espaço, com o outro, e consigo mesmas. As oficinas foram movidas pela improvisação a partir do universo lúdico e da realidade dos indivíduos envolvidos. Foram também lugar de acolhimento e de reconhecimento do corpo a partir de atividades somáticas que buscavam o relaxamento e a consciência corporal.

O cuidado estético do Baralho, pelas mãos da ilustradora Helô Barbi, foi uma atenção nossa a fim de contribuir com a desconstrução de uma imagem da paralisia cerebral que, no coletivo social, diz respeito ao defeituoso e sem beleza. Por isso, cada criança virou um personagem literário. O material torna possível compartilhar algumas das vivências, apresentando ideias de movimentos e estimulando os familiares a se cuidarem e a brincar com as crianças — o que não é óbvio para a realidade delas.

O material foi traduzido para Libras (Língua Brasileira de Sinais) e distribuído gratuitamente para escolas municipais de educação básica, a fim de que seja um recurso pedagógico para professores e auxiliares que lidam com os desafios da inclusão. Para brincar e dançar, as cartas são divididas em quatro categorias, com cores e finalidades diferentes:

Preparar (azuis), Aprontar (amarelas); Dançar (verdes) e Aplaudir (vermelhas). Um segundo volume do baralho está sendo produzido atualmente e contemplará crianças do espectro autista e seus familiares. Desta vez, as oficinas acontecerão dentro da escola.

As práticas artísticas que geram nossos Jogos de Dança compreendem o corpo enquanto lugar de acontecimentos e do reconhecimento de alteridades. É nele e a partir dele que se operam nossas subjetividades e se dão nossas relações com o sensível. O acolhimento ao corpo em suas diferenças e singularidades é meio para a produção de conhecimento sobre múltiplas corporeidades dançantes. Portanto, também no contexto das deficiências, o campo da Dança é uma área que reúne saberes sobre múltiplas corporeidades e tem total possibilidade de contribuir com experiências reais que promovam maior consciência de si e do outro, inclusive dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Le geste et la danse. In: MACEL, Christine; LAVIGNE, Emma (Org). *Danser sa vie: écrits sur la danse*. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 2011, p. 189-194.

ANDRADE, Graziela. Spiral Praxis: a dimensão afetiva no método somático de Yuji Oka. In: GALVÃO, Maria Inês; SOUZA, Marco Aurélio da Cruz (Org). *Dança como insurgência de criação e outros modos de ser*. 1. ed. Salvador: ANDA, 2024a, v. 1, p. 146-152.

ANDRADE, Graziela. Ciências da dança: o fluxo das diferenças em ensaio espiral. In: MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves; PESSOA, Sônia Caldas; SARAIVA, Luiz Alex Silva (Org). *Afetos e experiências da, na e para a universidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Fi, 2024b, v. 2, p. 265-288.

CAMPOS, Laura M. B. S. Epistemologias somáticas na dança contemporânea: um percurso de “ontologia frágil” em filiações históricas. *Repertório*. Salvador: PPGAC-UFBA, n. 31, 2018.

CAMPOS, Laura M. B. S. Uma Prática Enativa em Dança: o ciclo do devir-consciente e o processo de Embodiment do Body-Mind Centering™ (BMC). *Revista Eixo*, v. 9, n. 1, p. 67-76, 2020.

DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*: Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade. Tradução de Fernanda Bernardo. Viseu: Palimage, 2003.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Coordenação de Marilena Chauí. Tradução do Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, Ciane; PIZARRO, Diego; SCIALOM, Melina. *Prática Artística como Pesquisa, Somática e Ecoperformance*. São Paulo: Giostri, 2024.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, Novato, v. 1, n. 1, p. 30-34, 1976.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MORICEAU, Jean-Luc. *Afetos na pesquisa acadêmica*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020.

OKA, Yuji. In: *17ª Jornada Internacional Artes do Movimento: Spiral Praxis com Yuji Oka (Canadá) 2024*. Documentário, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G7khKZ6_dXU. Acesso em: 08 dez. 2025.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor.
A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana.
Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

SITES:

<https://spiralpraxis.com/>

<https://www.laboratorioartismovimento.com/>

<https://www.youtube.com/@spiralpraxisbrasil>

<https://www.instagram.com/spiralpraxisbr/>

3. O CHÃO QUE VIRA RIO: TANGÊNCIAS ENTRE O ESTUDO DA VULNERABILIDADE NO PROCESSO CRIATIVO E O CAMPO SOMÁTICO

Lucas Garbois¹⁶

O CHÃO

Intitulado *O calcanhar também sustenta Aquiles: vulnerabilidade como potencializador no processo de criação cênica*, meu projeto de pesquisa intencionava analisar o papel da vulnerabilidade no trabalho do ator. Como sociedade, nossa relação com esse conceito tende a ser bastante mal orientada. Comumente, associa-se a vulnerabilidade com fraqueza, fragilidade e insegurança. Basta digitar a palavra “vulnerável” no *Google* e um dos primeiros resultados que se apresentam é a definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: “diz-se do lado fraco de uma questão ou do ponto por onde alguém pode ser ferido ou atacado” (PRIBERAM, s.d.). Ou seja, é basicamente uma sentença de derrota e, portanto, algo a ser evitado a todo custo. No caso do mito de Aquiles, é mais do que isso: é uma sentença de morte, capaz de dar fim até mesmo a um dos mais célebres heróis.

Mas durante meu percurso como ator, fui percebendo como estar vulnerável é uma condição fundamental para o estado de criatividade. Percebi como é necessário estar disponível a não saber o que vai acontecer, a não saber se algo “interessante” vai surgir e, em suma, a abraçar o vazio, sabendo que é um vazio fértil de possibilidade — mesmo que sem garantia alguma. Essas impressões foram sendo alimentadas pelos relatos de colegas, professores e diretores, assim como por refe-

16. **Lucas Garbois** é ator formado pela Casa das Artes de Laranjeiras (CAL) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UNIRIO. É integrante da Penúltima Cia de Teatro e, há quatro anos, realiza formação continuada com a preparadora Helena Varvaki, tema de sua dissertação. No teatro, já realizou cerca de 20 peças e, no audiovisual, já participou de séries da Globoplay, Record, além de curtas-metragens.

renciais teóricos. Por exemplo, Peter Brook diz que: “no teatro, é possível saborear a realidade absoluta da extraordinária presença do vazio se comparada à confusão indigente de uma cabeça abarrotada de pensamentos” (Brook, 2016, p. 22) e defende que, se o ator “não buscar a segurança, a criatividade verdadeira preencherá o espaço” (Brook, 2016, p. 23). Já Renato Ferracini, ao falar sobre o trabalho do ator, defende que “sua potência deve estar localizada, territorializada em sua capacidade de ser afetado, ou seja, em sua capacidade de deixar-se afetar pelo espaço, tempo, outro” (Ferracini, 2013, p. 31).

Nossa capacidade de afetar e ser afetado é fundamental para que consigamos habitar o vazio e esperar que a criatividade preencha o espaço. Mas como fazer isso se negamos nossa vulnerabilidade? Como estarmos inteiros sem ela? Como ficar de pé sem os calcanhares? Essas perguntas me levaram a buscar outra forma de enxergar e lidar com a vulnerabilidade no ofício do ator. Foi quando encontrei o trabalho de Helena Varvaki, atriz, diretora, professora e preparadora de atores:

Os nós, tão comuns na madeira, são sua parte mais rígida e correspondem ao ponto onde, na origem, nasce um galho. Poeticamente poderíamos dizer que eles são a memória dos galhos cortados, são a memória do corte. A memória do corte é a parte mais rígida, mais resistente. Um artesão que esculpe em madeira, ao encontrar um nó, pode se desfazer dessa madeira, negar a cicatriz, negar a memória. Pode fazer um entalhe fundo extirpando o nó, assim como pode aceitar o nó, contorná-lo, trabalhar sobre ele deixando que, justamente, o colorido dos diferentes tons da madeira, presentes naquele ponto, passem a fazer parte da obra. Os nós, nossas resistências, nossas memórias de corte, nossas dificuldades e as maneiras com que lidamos com elas nos singularizam. [...] Esse colorido particular, resultante dos nós e das resistências é o que pode haver de mais rico na própria madeira. Ouso pensar que é o que pode haver de mais rico em um artista (Varvaki, 2022, p. 66-67).

Ancorado na visão de Varvaki de que nossas vulnerabilidades, ao invés de serem empecilhos, seriam pistas de caminhos criativos a serem trilhados, isto é, singularidades que nos levam à nossa potência artística, resolvi experimentar na pele, trabalhando com uma das principais dificuldades dos atores: a busca por um suposto controle, que traga pretensas garantias. O medo do erro pode nos levar a ver o vazio não como um campo de possibilidades, mas como uma ameaça. Dessa forma, tratando esse nó da madeira como pista de caminho artístico, decidi que pesquisaria essa visão em um experimento que “atacasse” justamente a busca pelo controle: o *Encontro Teatral Nós e Eles*, de Manoel Prazeres.

Resumindo bastante para focar nos intuitos deste artigo, esse experimento funciona da seguinte forma: Prazeres escolhe um texto e dirige um grupo de atores, sem jamais permitir marcações, ou seja, em cada passada, a dinâmica se dá de um jeito diferente. Além disso, após o período de ensaios, as apresentações são feitas a cada dia em um local diferente, sempre fora do edifício teatral (barbearia, bar, biblioteca etc.), sendo que o grupo nunca ensaiou nesses lugares — são utilizados apenas para apresentações.

Marcação e familiaridade com o local de apresentação são pontos que costumam conferir ao ator uma sensação de controle, disfarçada de segurança. Se ele entra em um processo que lhe tira essa sustentação, o que acontece? É o que eu pretendia descobrir, participando desse processo ao lado de outros atores, entrevistando-os e fazendo meu próprio diário de bordo. A hipótese é de que, sendo forçado a abrir mão desse suposto controle e a habitar o temido vazio, o ator poderia acessar novas possibilidades criativas.

Mas eis que me deparo com um novo mundo que me tirou o chão e, ao mesmo tempo, me deu um rio: a somática. Na disciplina *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências*, ministrada por Joana Ribeiro e Graziela Andrade no Programa da Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO, tive meu primeiro contato com essa área e me deparei com tangências valiosas com minha pesquisa, assim como com a necessidade de integrá-la à minha investigação.

O RIO

Durante as leituras da disciplina, foi ficando claro para mim que eu não poderia — ou não gostaria de — falar de vulnerabilidade sem entrar no campo da Somática. Aproveito para apontar que, quando falo de vulnerabilidade no trabalho do ator, falo sobretudo da sua capacidade de ser afetado, como sustenta Ferracini (2013) no trecho supracitado, de se permitir estar poroso para ser atravessado e atravessar, seja pelo ambiente, pessoas ou texto. Aqui, a flecha no calcanhar não mata, porque não somos heróis.

Partindo para as referências nessa área de pesquisa, Sylvie Fortin ao escrever sobre a prática somática diz que “[...] uma prática de consciência sobre si pode ajudar numa transformação da dinâmica relacional com o nosso entorno. O desenvolvimento da sensibilidade é visto então como um trampolim para alcançar o outro” (Fortin, 2011, p. 37). Relacionando esse trecho com os autores já citados, vejamos como uma teia vai unindo o estudo da vulnerabilidade com a prática somática. Ao integrarmos nossos nós da madeira (ao invés de tentar extirpá-los), caminhamos em direção a uma inteireza, ou integridade. Estarmos inteiros, por sua vez, permite-nos maior consciência sobre nós mesmos e sobre o trabalho. E com essa consciência ampliada, como sustenta Fortin (2011), podemos transformar nossa dinâmica relacional com nosso entorno, alcançando o outro e sendo alcançado por ele — o que é justamente o estado afetável, ou vulnerável, que me interessa.

Também chamam a atenção esses vetores, aparentemente opostos, que surgem quando pesquisamos sobre somática. Como vimos acima, Fortin (2011) defende que a consciência sobre si nos lança para alcançar o outro. Por sua vez, Ciane Fernandes (2015), ao discorrer sobre o soma, fala em *autonomia relacional*, estado este que parece ter íntima relação com a vulnerabilidade no trabalho do ator. Estar vulnerável é estar em relação — por estar afetável —, mas também é desfrutar de uma autonomia — pois se está inteiro, consciente. Essa vetorização oposta, mais uma vez, tece a tangência desses campos na minha pesquisa: a au-

tonomia que é relacional, o inteiro que é poroso e a potência que vem da vulnerabilidade.

Outro ponto de tangência entre o estudo do campo somático e minha pesquisa se apresenta quando Fortin compara as abordagens técnica e somática nas aulas de dança: “as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto a educação somática é claramente centrada no estudante. [...] numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo” (Fortin, 1999, p. 49). Isso me remete diretamente a Varvaki, pois, assim como o saber se constrói a partir das experiências de cada estudante, as possibilidades criativas deste indivíduo são construídas a partir dos seus nós da madeira, suas limitações e potências. Não faz sentido uma abordagem que foque apenas em um modelo de corpo — do professor, por exemplo — assim como não faz sentido um processo criativo que busque extirpar nossos nós e subjetividades.

Por outro lado, é importante trazer a reflexão de Marina Magalhães, que também dialoga diretamente com o tema dos nós da madeira:

O risco de colocar a Somática como uma panaceia universal relaciona-se com o que Pizarro (2020) denomina como uma estética da assepsia: buscar, a qualquer custo, um corpo neutro, sem marcas ou registros de experiências passadas. Porém, na experiência somática não se trata de apagar experiências passadas ou padrões corporais antigos, mas sim de criar novas opções e alternativas, expandindo a capacidade do corpo de se mover, sentir e se expressar (Magalhães, 2023, p. 12).

Como Varvaki (2022) defende, os nós não devem ser extirpados, o que não quer dizer que o artesão não possa criar nada a partir deles. Se tenho dificuldade em fazer determinado movimento (seja como dançarino ou ator), não significa fim de jogo. Como Magalhães (2023) sustenta, novas alternativas podem ser criadas, isto é, as marcas ou registros de experiências passadas — os nós — apontam possibilidades outras de criação, são estímulos à criatividade.

E se o assunto é a experiência de cada indivíduo, como trazem Fortin (1999) e Magalhães (2023), mais uma teia é tecida para ligar a somática com a investigação da vulnerabilidade. Nas palavras de Jorge Larrosa Bondía: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Bondía, 2002, p. 25). Portanto, é justamente na vulnerabilidade que a experiência pode acontecer.

E ao vivenciar a experiência, um trecho da obra de Feldenkrais pode ser de grande valia: “não tente fazer bem, não tente fazer harmoniosamente, insista sobre o conforto, a leveza, não se preocupe em ser eficaz, não se concentre, não se pergunte no começo como isso será no fim” (Feldenkrais, 1980, p. 7 *apud* Fortin, 1999, p. 49). Justamente por não sermos heróis, não precisamos fazer bem, sermos eficazes, muito menos sabermos o que vai acontecer no fim. Não saber abre possibilidades, é potência — é o vazio, fértil e vulnerável.

Sobre o termo “vazio”, já trazido com a citação de Brook, outro *link* estabelece-se com a somática. Magalhães, ao buscar estabelecer sinais se uma aula de dança possui uma abordagem somática, diz que “[...] em busca da construção e desenvolvimento desse corpo-cênico-sensível, destacamos três pistas: chegar, despertar e experimentar. O primeiro gesto, a chegada, é caracterizada com a construção de um vazio-pleno” (Magalhães, 2022, p. 517). Por sua vez, Hubert Godard defende a importância desse “estado de vazio, de suspensão, de pré-movimento, onde esvaziamos um demasiado a priori sobre o espaço. E é a partir daí que podemos voltar a criar” (Godard, 2006, p. 77). Esses trechos dialogam diretamente com o que Brook fala sobre o vazio ser onde a criatividade verdadeira pode aparecer. Mas habitar esse vazio é desafiador, pois requer coragem de não saber o que vai acontecer, coragem de ser vulnerável.

DÁ PARA CAMINHAR NO RIO?

Depois de ser tão atravessado pela Somática e perceber nela uma profunda relação com minha pesquisa sobre a vulnerabilidade no processo criativo, tornou-se imprescindível integrá-la à minha investigação. Ainda não sei como farei isso. Penso em pesquisar a abordagem somática como um possível caminho para o ator acessar esse estado vulnerável, afetável. Será que pesquiso isso no próprio *Encontro Teatral Nós e Eles?* Ou parto para laboratório? Nenhum dos dois? Ainda não sei aonde esse rio está me levando e me permito habitar esse vazio — cheio d'água. Seguirei o conselho de Feldenkrais e não vou me perguntar agora, no começo, como isso será no fim. Por enquanto, contento-me em saber que é um rio que dá pé e encerro com o título de um livro, de 1978, da Gestalt-terapeuta e escritora Barry Stevens (1978): *Não apresse o rio (ele corre sozinho)*.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002.

BROOK, Peter. *Não há segredos: reflexões sobre atuação e teatro*. São Paulo: Via Lettera, 2016.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/issue/view/2365>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FERRACINI, Renato. *Ensaio de atuação*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 256 p.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. *Cadernos do GIFE-CIT*, Salvador, v. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Nem do Lado Direito, nem do Lado do Averso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. *O Averso do Averso do Corpo*: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 25-44.

GODARD, Hubert. *Olhar Cego*: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely (Org). Lygia Clark: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-79.

MAGALHÃES, Marina Campos. *Pistas sobre uma abordagem somática na construção de um corpo-cênico-sensível*. In: Encontro nacional de pesquisadores em Dança, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 514-529.

MAGALHÃES, Marina Campos. Abordagens Somáticas na Formação em Dança: da segura do fundo ao currículo como cartografia. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/issue/view/4824>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PRIBERAM. *Vulnerável*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vulnerável>. Acesso em: 22 dez. 2025.

STEVENS, Barry. *Não apresse o rio* (ele corre sozinho). Tradução de George Schlesinger. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

VARVAKI, Helena. *Ator*: um artesão de si mesmo. Niterói: Cândido, 2022.

4. A SOMÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO ARTICULADO PELAS PESSOAS DA EXPERIÊNCIA

Diego Pizarro¹⁷

Sempre é bom e nunca é demais, ainda, a meu ver, seguir enfatizando, disseminando e defendendo a Somática como campo de conhecimento. Considerando que este campo move saberes incrustados na experiência integral e holística de corpos vivos humanos e mais que humanos (Haraway, 2022), muito além da determinação da modernidade científica colonizadora, e na contramão, de fato, de tais determinações epistemológicas, a Somática mostra-se sintonizada com a diversidade dos modos de saber, conhecer, investigar, criar, ensinar e aprender. Ao englobar a noção atualizada de que Somática não é somente uma viagem ensimesmada ao interior de si, mas um campo que vibra alteridade, do individual ao coletivo, e vice-versa, sendo mediada pela singularidade, enquanto ponto de conexão entre mim e a outra pessoa, este texto promove uma defesa do campo da Somática como *locus* de produção de conhecimentos vivos, e por isso mesmo, adeptos à transformação e à diversidade.

De forma sucinta, este ensaio mistura tal defesa com aspectos de minha própria trajetória em arte e pesquisa, num movimento de deslocamento para os entrelugares da Dança e da Somática. Neste lugar do meio, sinto, direto na carne, a fricção. Cabe decidir se vai ser uma boa massagem ou uma difícil tortura. Sendo uma pessoa que, desde muito jovem, esteve sempre transitando nos entrelugares da Dança e do Teatro, da Dança e da Somática, do acadêmico e do não acadêmico, pude aprender a lidar com os desafios de habitar as frestas e apro-

17. **Diego Pizarro** é professor da Área de Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Doutor e pós-doutor em Artes Cênicas. Certificado em *Body-Mind Centering*TM. Líder do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação — CEDA-SI (CNPq).

veitar a oportunidade do desconforto moveção na disputa desses saberes. Um lucro foi afinar-se com a interdisciplinaridade desde cedo. Sendo a própria Somática afeita à interdisciplinaridade, a fim de alcançar voos transdisciplinares e indisciplinares, tem sido ainda um estado de alerta acompanhar a coisa toda em movimento. De todo modo, abraçando ativismo e crítica, a Somática tem sido o convite mais prazeroso dessa caminhada.

Este texto é inspirado no encontro de que participei como convidado na disciplina *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências*, conduzida por Graziela Andrade e Joana Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2024. Fundamenta-se também em minha tese de doutorado (Pizarro, 2020), inclusive contendo partes de texto retiradas diretamente dela.

O foco aqui é explicitar as pessoas da experiência envolvidas no ativismo crítico com a Somática expandida (Fernandes, 2019; Pizarro, 2020), mostrando como a Somática nunca é um processo ensimesmado, mas sempre relacional e modulado pela intersubjetividade.

UMA SÍNTESE — ELE/ELA/ELU — TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR

A Somática, nas últimas décadas, tem se infiltrado de forma profunda na pesquisa acadêmica institucionalizada no Brasil. Quando a experiência não acadêmica se funde com a pesquisa acadêmica, temos indubitavelmente uma fricção saudável ao integrar vozes/corpos/experiências díspares no *corpus* de conhecimento envolvido. De fato, o que está mergulhado nesse desafio considera os saberes somáticos em pesquisa e sua abertura para outras realidades não corticais. Nesse sentido, a sabedoria diversificada dos corpos vivos, quando considerada além de um logocentrismo arraigado, abre o campo da Somática para a consideração do não-saber, como confiança na consciência celular (Bainbridge Cohen, 2020), e para a inteligência natural (Aposhyan, 2007), integrando sabedoria

e criatividade de corpo inteiro — uma inteligência que surge da devida consideração de todos os tecidos e fluidos corporais.

Implica-se, então, que a consciência celular é a própria inteligência inata dos corpos vivos, como defende o escopo da corporalização envolvido no sistema somático *Body-Mind Centering*TM (BMCTM)¹⁸, por exemplo. Nesse contexto, corpo inteiro significa a corporalização das diversas nuances e dimensões que formam possíveis realidades corporais: corpo físico, corpo energético, corpo emocional, corpo mental, corpo espiritual, corpo da alma, corpo social, dentre outros. O conhecimento somático alinha-se com a afirmação de que o conhecimento corporal é composto de camadas variadas e complexas da existência humana e mais que humana, em acoplamentos estruturais com o mundo, isto é, sempre em relação. O relacional é o que regula, de fato, os aspectos cognitivos da experiência, como defendem, por exemplo, Porges (1998) e Varela (1999).

O que se compreende como Somática, atualmente, é um campo de estudos e de práticas mais amplo do que a limitação etimológica ocidental¹⁹ que a associa ao corpo físico. Ela é o próprio princípio holístico de que o todo é maior que a soma de suas partes. Destarte, quando nos referimos a uma sabedoria somática, estamos nos referindo a um acúmulo de conhecimentos em constante transformação, que se conecta com o modo de vida dos povos originários de várias regiões do mundo e perpassa sistemas, métodos e técnicas desenvolvidos por pessoas

18. “*Body-Mind Centering*TM é um sistema somático desenvolvido pela terapeuta ocupacional e dançarina estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen e por seus/ suas colaboradores/as. Essa prática envolve experiências profundas com o desenvolvimento da criança (Corporalização do Desenvolvimento do Movimento), os sistemas corporais (Anatomia Corporalizada) e a Embriologia Corporalizada, bem como as inter-relações psicofísicas de todos esses aspectos. É um território poético de cura e descobertas sobre si e o mundo que realiza uma cartografia dos tecidos corporais e repadronização por meio de: toque, movimento, som e voz. Sua didática lida basicamente com três aspectos fundamentais: visualização, somatização e corporalização” (Pizarro, 2020, p. 69).

19. Enquanto o termo Somática (*Somatics*) foi instituído por Thomas Hanna em 1970 (Hanna, 1985), a partir da recuperação de um dos significados do termo grego *soma* (σῶμα), como corpo vivo, a origem etimológica mais antiga, associada à cultura védica, é polissêmica, relacional, ao mesmo tempo cotidiana e ritualística (Pizarro, 2020).

que encontraram a cura para doenças e limitações pessoais por meio de uma pesquisa profunda sobre/em si mesmas.

Além disso, a Somática se integra com as revoluções artísticas da dança moderna e contemporânea e sua abertura para a indisciplina, que dá voz a expressões genuínas; conversa também com a sabedoria oriental milenar, expande-se com as novas teorias da mente, por pessoas pioneiras da psicologia do início do século XX, e pela reflexão filosófica da fenomenologia e do pragmatismo (Pizarro, 2020; Grebler; Pizarro, 2022).

A Somática se efetiva a partir da fundação do campo de conhecimento contemporâneo ocidental defendido e ampliado por Thomas Hanna (1976, 1977, 1985, 1991); ultrapassa e atravessa diversas disciplinas nas teorizações de Don Johnson (1992, 1995, 2018), calcadas profundamente na experiência, e na expansão da psicologia somática, além das viradas epistemológicas promovidas pela neurofenomenologia (Varela *et al.*, 1991).

Ela invade a Academia, especialmente pela dança, nas epistemologias somáticas de pesquisadoras como Jill Green (1993, 2002) e sua teoria social somática; Glenna Batson (2009a, 2009b; Batson; Wilson, 2014) e seu trânsito notável entre a Medicina e Ciência da Dança, encarando os embates entre Arte, Ciência, Saúde e Filosofia de forma profícua; Sylvie Fortin (1992, 1998, 2017) e sua investigação da Saúde na Dança e o interesse nos desdobramentos da Somática; Martha Eddy (2016, 2019, Eddy; Pizarro, 2024) e sua busca por delinear históricos da Somática, além de sua preocupação com a justiça social, o bem-estar, o movimento comunitário e o multiculturalismo; Isabelle Ginot (2010, 2014) e a gênese de uma Somática crítica radical, também ocupada da dança, do político e do social; Márcia Strazzacappa (2000, 2012) e seu pioneirismo somático na pesquisa acadêmica entre Dança e Educação; Ciane Fernandes (2006, 2015, 2019) e sua genuína contribuição metodológica, ontológica e epistemológica para a Somática na pesquisa e na pós-graduação no Brasil; Angel Vianna (Ribeiro, 2018; Angel Vianna, 2018) e seu movimento infinito no pioneirismo de uma Somática brasileira e sua institucionalização pela Dança.

Estas pesquisadoras da Dança e da Somática, dentre muitas outras pessoas pesquisadoras dentro e fora do Brasil, abriram caminhos para novas fronteiras de atuação da Somática, considerando ramificações que residem na ecologia, na saúde e no bem-estar, na Somática social, na espiritualidade, na educação, na emancipação social, e em várias outras conexões que estão por vir. Todas elas nos ajudam a refletir e a agir somaticamente neste mundo a partir das perguntas suscitadas por Joana Ribeiro²⁰ (informação verbal) durante o encontro já citado da disciplina da UNIRIO: O que (não) pode a Somática?

UM DEPOIMENTO — EU — PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR

Eu vim do interior. Nasci em Campinas — SP, em 1982, fui criado no sul de Minas Gerais, numa cidadezinha, à época, muito pequena, chamada Andradas, passei a adolescência em Anápolis — GO, me formei em Artes Cênicas em Brasília — DF, fui estudar dança em Amsterdã, nos Países Baixos, vivi um tempo em Uberlândia — MG, vivi outros bons anos em Salvador — BA, também em Greensboro, na Carolina do Norte, EUA, e sigo em Brasília, essa ilha no meio do cerrado, onde advogar pela dança como conhecimento e não somente como entretenimento tem sido um desafio (Pizarro; Martinelli, 2022). É nesse nomadismo que forjei meu caminho e a potencialização dos desejos de dança, de teatro, de cena, de somática. Tendo sido uma criança *viada*, um adolescente muito tímido e um adulto *gay* artista bastante extrovertido, a Somática veio para provocar um deslocamento no(s) meu(s) mundo(s).

Felizmente, sempre tive que me adaptar para sobreviver enquanto pessoa relacional em territórios variáveis, por isso, a desestabilização provocada pela atuação típica de práticas teatrais, *dancísticas* e somá-

20. **Joana Ribeiro da Silva Tavares** é professora da UNIRIO e atuou como supervisora do estágio pós-doutoral de Graziela Andrade (UFMG). As perguntas em questão foram suscitadas por ela durante o encontro da disciplina *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências*, que deu origem a este texto que aqui se apresenta.

ticas contemporâneas não foi um problema. O mergulho na modulação e na repadronização promovida a convite da prática intensiva e extensiva do *Body-Mind Centering*TM (BMCTM), foi um dos maiores desafios vividos. O aprofundamento nos meandros do *self*, pela consciência inconsciente das células e dos tecidos, promoveu, em mim, transformações contundentes ao longo dos anos de envolvimento.

Da primeira experiência vivida, a partir de uma prática fundada na sabedoria de Thérèse Bertherat, em 2001, seguida de aulas de Contato-Improvisação; da primeira aula de BMCTM, em 2003, até minha formatura como professor certificado em BMCTM, em 2019, muito foi movido e expandido. Contudo, essa história não é um conto de fadas, é mais um conto de falhas, um conto de tentativas, como a própria vida parece ser.

Desde quando iniciei meus trabalhos como docente no Curso de Licenciatura em Dança no IFB, em 2010, até a defesa de minha tese de doutorado, em 2020, fui experimentando como envolver e entrelaçar Dança e Somática na sala de aula, na sala de ensaio, nos processos de composição, nos processos de atuação cênica e nos desafios da gestão acadêmica e escolar. O laboratório vivo da instituição pública de ensino para o campo das artes foi crucial para o aparecimento da minha pergunta de pesquisa: *Como criar uma cultura somática em processos de composição em Dança?* Sigo levando esta pergunta ao seu limite, privilegiando a Somática em detrimento até da Dança, para ver o que se encontra a partir daí, especialmente na pesquisa artística.

Assim, denominar a *Somática como campo de conhecimento transdisciplinar contemporâneo de ecologia profunda na primeira pessoa do plural*, e defender tal argumento, foi tarefa árdua, mas prazerosa, pois totalmente fundada na prática, o que faz com que se tenha coragem para afirmar e reafirmar possibilidades existentes, ao menos como poética.

O que pude compreender com esse processo de pesquisa é que, a Somática como campo de conhecimento vem radicalizar a educação, a cena e os modos de estar no mundo, pois não se contenta com as

molduras disciplinares impostas em âmbitos variados. O que também me chamou a atenção foi a importância da intersubjetividade, como prática fundamental entre o mergulho em si mesmo e o ato de observar e ser observado, além da intrínseca e irrefutável relação de acoplamento com o mundo que os seres-mais-que humanos (Haraway, 2022) vivem enquanto entes residentes neste planeta.

O pressuposto da intersubjetividade é evidenciado com ênfase por Maturana e Varela (1992) ao exporem as esferas ecológicas da vida, afirmando que criamos a nós mesmos num movimento autopoietico de acoplamentos estruturais e sociais com o mundo. Isto é, o mundo não nos é dado *a priori*, nós nos criamos juntos.

Varela (1996) explica que a validação da metodologia fenomenológica — que é facilmente adaptada ao campo da Dança e da Somática — acontece através da consciência intersubjetiva. A experiência registrada pela percepção consciente em contato com o mundo ocorre não apenas do sujeito para si, mas também na forma de consciência intersubjetiva. Varela (1996, p. 339, tradução nossa) afirma que “[...] a investigação fenomenológica não é uma *‘private trip’*”. Ou seja, uma experiência pessoal pode ser compartilhada através da linguagem ou pela demonstração e condução de uma experiência de movimento que leve outro indivíduo a experimentar uma percepção, como é o caso da meditação e das práticas somáticas. Assim, embora a experiência aconteça inicialmente como um evento pessoal, ela pode ser compartilhada entre as consciências (Grebler; Pizarro, 2022, p. 211).

Assim, as noções de individualidade, singularidade/alteridade e coletividade no campo da Somática abriram um novo universo de possibilidades. Tais noções serão abordadas um pouco mais nos próximos tópicos. Aqui, apresento algumas possibilidades da abertura promovida pela ação transformadora da Somática.

Em 2012, criei o Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação (CEDA-SI), um grupo de pesquisa registrado no CNPq e sediado

na Área de Dança do IFB, em Brasília — DF. Junto deste grupo, pelo qual já passaram diversas pessoas estudantes, docentes, colegas, profissionais da Dança e do Teatro, pessoas pesquisadoras de outras áreas e também pessoas sem experiência alguma em Dança ou Somática, pude realizar laboratórios de Prática como Pesquisa e desenvolver, com essa empreitada, oito obras coreográficas que têm na *dança somática* seu principal pressuposto. Foram movidos temas contundentes como nudez, a violência e os movimentos migratórios da América do Sul, em diferentes versões, também temas vindos da biologia somática, como o sistema subcelular, além de uma longa investigação sobre o universo musical da cantora brasileira Elis Regina (1945-1982). Registros textuais e imagéticos, reflexões e documentos de percurso de parte dessas obras podem ser observadas em Pizarro (2017a, 2017b, 2019, 2020), Pizarro e Cunha (2017) e Pizarro *et al.* (2024).

O tema do universo musical de Elis Regina culminou também em um dos desdobramentos da tese, com uma pesquisa de pós-doutorado preocupada com os aspectos somáticos da voz em processos de composição em dança. De 2022 a 2025, os laboratórios somático-vocais foram terreno experiencial para a criação da obra coreográfica *Corpos Estelares e Falsos Brilhantes* (2023-2025). Com cinco pessoas dançarinas em cena, a obra é inspirada no solo *éLice* (2016), dançado por mim, e desenvolvida a partir de procedimentos de composição específicos, envolvendo princípios somático-vocais do BMC™. A voz de Elis moveu os processos artísticos envolvidos, fazendo vibrar nossa própria voz de corpo inteiro. (Pizarro, 2024).

A pesquisa artística oriunda do interesse em friccionar Somática e Dança continua em processo, num momento em que me preparo para dançar um solo de dança, caracterizado como dança-palestra, em que vou dançar a tese de doutorado, corporalizando em cena os principais conceitos movidos aí. A busca é dançar a proposição principal de uma Anatomia Corpoética, isto é, uma forma genuína de articular práxis somáticas em processos de composição em danças.

NOTA SOBRE AS PESSOAS DA EXPERIÊNCIA

Ponderando que a subjetividade e a intersubjetividade, acopladas com o mundo, promovem a própria criação de outros universos — e a Somática como campo de conhecimento é também uma dessas criações que extrapolam para um inconsciente coletivo de comunidades de prática —, parece interessante compreender como a ideia de pessoas da experiência é articulada nesse processo.

Thomas Hanna (1991) antecipou sua preocupação com o tema, ao refletir sobre como isso se dá no âmbito da vida e da Somática. Para o autor, a experiência pode se concentrar em objetos (terceira pessoa), em outras pessoas (segunda pessoa ativa), por outras pessoas (segunda pessoa passiva) e em seus próprios processos (primeira pessoa). Assim, enquanto a primeira pessoa do singular é autoconsciente de seus processos internos, a segunda pessoa do singular é dialógica e relacional, e a terceira pessoa do singular projeta um olhar de fora sobre os objetos, inclusive, considerando corpos como objetos. É justamente a tradição científica que observa o corpo como um objeto externo de análise; por isso, Hanna sugere que o vocábulo *soma* seja uma alternativa para se considerar o corpo vivo como experiência direta da primeira pessoa. Atualmente, contudo, superada a visão limitante do corpo somente como entidade externa analisada de fora, podemos nos tranquilizar em relação ao uso deste vocábulo (corpo); especialmente, porque “corpo” é vivido em inúmeras dimensões interconectadas. Eu, por exemplo, quando falo corpo, quero dizer *soma* — corpo vivo, justamente porque carregamos nossos mundos em nossas posturas.

Para Hanna (1987), as modulações das pessoas da experiência somática possuem diversas implicações e promovem uma reformulação dinâmica do *soma*. A primeira pessoa é a mais comum e primordial forma de experiência, pois está conosco desde o encontro do óvulo com o espermatozoide, formando um modo de experiência sem condições pré-estabelecidas. As outras pessoas da experiência requerem um maior esforço, possivelmente, por sua natureza dialógica ou analítica.

Se a experiência da segunda pessoa é muito passiva, isto é, se nós ficamos passivos demais em relação à outra pessoa, cria-se a obsessão pela autoconsciência; se a experiência é muito ativa, direcionada demais ao outro, há um desequilíbrio na possibilidade de sensação e avaliação dos nossos próprios estados.

Já o cultivo da terceira pessoa da experiência em exagero, pode desumanizar a segunda pessoa e se esquecer da primeira pessoa. Nesse caso, seres humanos e objetos são nivelados na mesma categoria. É neste ponto que Hanna defende a importância da experiência em primeira pessoa, típica da Somática, mas lembrando-nos de que a modulação da experiência nas diferentes pessoas é fundamental para vivermos neste mundo.

Don Johnson (1992, 1994) discute de que modo as instituições em geral exercem uma dominação intensiva de poder sobre nós e encorajam a perda da autoridade sensual e/ou somática em detrimento às autoridades externas. Elas nos desautorizam enquanto seres inteligentes por natureza. A base da Somática reside justamente em fortalecer nosso conhecimento inato, ensinando-nos a escutar nossa sabedoria interna, para que possamos criar relações saudáveis (ou em vias de saúde) com os outros, com o mundo e com os objetos em geral.

A modulação das três pessoas da experiência é fundamental para balizar os processos somáticos quando eles são ampliados para a comunidade, o que implica, de fato, intersubjetividade (segunda pessoa) e análise das experiências alheias. Segundo Hanna e Johnson, aqui citados, o entrelaçamento das três formas de validação ilumina uma validação da prática. Nesse sentido, é importante incluir cada uma das gradações das três pessoas no processo. Tais gradações parecem motivadas pelo trânsito de uma pessoa da experiência a outra, de modo a precisarmos de algo para criar o dialogismo entre mim e você, você e eu.

NOTA SOBRE A SINGULARIDADE — TU/VOCÊ — SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*
Mário de Sá-Carneiro (2019, p. 43)
Lisboa — fevereiro de 1914

Para Deleuze (2003), a singularidade não é nem o individual, nem o coletivo, mas a ponte original entre o eu e o outro. O mesmo sentido, em sua versão niilista, aparece no poema 7 do poeta português Mário de Sá-Carneiro (2019). A singularidade, como uma dimensão extra-ordinária, se situa nos espaços *entre*, na neutralidade; não uma neutralidade de posicionamento, mas no sentido de não compulsória de um geral ou de um específico. Não um ou outro, mas a gênese criativa da relação entre o um e o outro. Para Lepecki (2016), a singularidade significa uma forma de individuação coletiva, mas que vale para um só elemento do conjunto, isto é, não vale para todos, o que seria universal; nem para a maioria, que seria o geral; nem somente para alguns, que seria o particular.

Desse emaranhado de pessoas da experiência, compreende-se que é no coletivo que singularidades se fazem potências abertas, mesmo que tais potências não sejam gerais. Assim, o termo não significa algo único, singular, individual ou particular, tampouco a unanimidade coletiva. Parece mesmo que sua potência é gerada em estado de alteridade coletiva, por intermédio da singularidade, e cultivada no seio de comunidades de prática, carregando tudo o que vem com isso.

DESEJO DE ALTERIDADE COLETIVA — NÓS — PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL

Larrosa Bondía (2011) afirma que, sem a aparição de algo ou alguém estrangeiro a mim, não existe experiência. O mim é o lugar da experiência, sou eu, o próprio *soma*. “A experiência é uma relação em que algo passa

de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofreremos alguns efeitos, somos afetados” (Bondía, 2011, p. 6-10). Assim, nesse movimento de alteridade, as comunidades de prática se integram em seus interesses em comum.

A alteridade coletiva é um movimento próprio da primeira pessoa do plural. As práticas somáticas são abordagens de primeira pessoa — não exclusivamente do singular (Eu), mas gradativamente do relacional (Tu/você), do observacional (Ele/ela/elu), e, essencialmente, do plural (Nós). Ou seja, elas pressupõem a potência relacional da alteridade como elemento fundador de singularidades. Nesse sentido, as práticas somáticas possuem a capacidade de nos mover e ser movidos — (co)movidos —, isto é, provocar mudança no mundo.

O conhecimento gerado do encontro das experiências gera saberes somáticos diversos e, para lidar com tamanho acúmulo de conhecimento, na busca por continuar movendo a roda dos saberes somáticos, eu e minhas colegas da Área de Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, fundamos, em 2018, o curso de pós-graduação *Lato Sensu* de Formação Docente em Práticas Somáticas e Dança (IFB, 2025). Neste curso, em três módulos semestrais, passamos das Epistemologias Somáticas e das Poéticas Somáticas para as Pedagogias Somáticas, a fim de abarcar uma parcela do que significa trabalhar profissionalmente com este campo e como utilizar princípios somáticos para transformar a prática pessoal e coletiva das estudantes matriculadas. Tal prática profissional transita da prática docente à prática cênica em Dança, da pesquisa artística ao trabalho de produção executiva em arte, da prática clínica em psicologia e fisioterapia às práticas de medicina integrativa e popular, do ceticismo científico à espiritualidade e às cosmologias indígenas.

Nas turmas já formadas e em formação, são inúmeros os tópicos levantados, seja por quem já conhece a Somática ou por quem pouco sabe ou vivenciou. Dentre os temas em debate, reiteram-se, dentre outros: 1) A questão da diversidade dos corpos e saberes além da herança colonial da Somática; 2) O conhecido elitismo dos cursos de for-

mação em métodos e técnicas específicas; 3) A diferença de tempo e dedicação de acordo com os processos individuais; 4) a dificuldade em ampliar modos diversos de saberes dentro de uma instituição formal de ensino; 5) A descoberta de um novo e frutífero campo de conhecimento, antes abordado somente como uma prática instrumental e disciplinada.

Para quem ensina práticas somáticas em instituições públicas de ensino no Brasil — e são muitas as pessoas que o fazem —, o encontro semestral com pessoas que nunca tiveram experiências diretas com tais práticas é incontornável. Ficamos sabendo, assim, que ainda há um longo caminho para que a Somática adentre o universo das pessoas deste país como uma alternativa viável para uma vida saudável e criativa. E, apesar de a Somática ter invadido a realidade da pesquisa acadêmica, ainda segue inacessível em geral para boa parcela da população. O desenvolvimento de uma autoridade somática (Johnson, 1992), em que as instituições externas deixam de exercer poder dominante sobre a pessoa e sua subjetividade, ainda segue sendo uma possibilidade a ser alcançada.

Outra ação coletiva é a instituição do Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança, realizado em 2018 e 2021, no IFB. Neste evento, reunimos pessoas convidadas internacionais com participantes nacionais, a fim de mover a Somática como campo de conhecimento. Tal movimento tem criado redes frutíferas de práticas de pesquisa conectáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, o intento de apresentar e argumentar em defesa da Somática como campo de conhecimento parece ter logrado seu ponto. A organização deste texto em tópicos que indicam as pessoas da experiência como título deixou evidente como é dificultoso ater-se a uma única pessoa ao falar desde essa perspectiva. Quando falo do eu e

do ele/ela/elu, falo também de nós. Falar de tu/você também é falar sobre eu. Falar sobre nós, é justamente a vocação coletiva das práticas somáticas. Se não coletivas no todo, ao menos intersubjetivas em sua gênese. Pode-se aferir, com a síntese trazida por este texto, que a Somática se situa como campo de modulação dialógica dos acontecimentos, deixando de lado a falácia de que a figura do eu domina sua prática, sem espaço para um questionamento ou engajamento significativo com o mundo.

Então, dentro do que pode a Somática, pode-se enfatizar que ela, de fato e potencialmente, cria um terreno de possibilidades para a mudança, transforma realidades para a descoberta de mundos antes inexistentes na experiência, questiona as forças que insistem em nos oprimir e regular, move saberes diversos na busca pela emancipação da diferença, questiona metodologias de pesquisa, evita e supera a fratura ocidental que dicotomiza corpo e mente, dentre outras aventuras.

Dentro do que não pode a Somática, parece-me que ela não pode obrigar ninguém a fazer nada, que ela não é a cura para os males do mundo, da humanidade, da política, e que não serve como resposta única para o que as pessoas podem buscar para si, a fim de realizar algum tipo de transformação. A Somática parece ser uma via possível de descobertas infinitas sobre o corpo, mas se configura como mais uma possibilidade. É um convite para um modo de estar no mundo, dentre muitos outros. Apesar de ser um modo bastante poroso, permeável, movediço, aberto, convidativo e performativo, não é compulsório, nem melhor que nada em relação a outras escolhas. É um campo aberto que preconiza justamente que as pessoas tenham a opção de fazer escolhas e evitar prisões e congelamentos posturais, tanto ideológicos como físicos.

Nesse sentido específico, a Somática é uma escolha que pode tudo, menos obrigar, regular e colocar-se como único modelo de salvação para as mazelas pessoais, singulares e coletivas.

REFERÊNCIAS

ANGEL VIANNA: *Dançando com os pés no chão*. Rio de Janeiro, 2018. 1 vídeo (1h28min29s). Direção: Cristina Leal. Produção: Clélia Bessa. Roteiro: Cristina Leal e Jorge Eduardo Figueiredo. Publicado pelo canal Marina Magalhães. Disponível em: https://youtu.be/4dtmkCXx_3g?si=_Yp6rNyxZvpmG5yY. Acesso em: 05 out. 2025.

APOSHYAN, Susan. *Natural Intelligence: body-mind interaction and human development*. Boulder: Now Press, 2007 [1999].

BAINBRIDGE COHEN, Bonnie. Self and Other, SelfOther: Bonnie Bainbridge Cohen in conversation with Nancy Stark Smith for CQ. *Contact Quarterly*, Northampton, v. 45, n. 1, p. 51-56, 2020.

BATSON, Glenna. The somatic practice of intentional rest in dance education – preliminary steps towards a method of study. *Journal of Dance and Somatic Practices*, Coventry, v. 1, n. 2, p. 177-197, 2009a. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jdsp.1.2.177_1. Acesso em: 08 nov. 2019.

BATSON, Glenna. Somatic Studies and Dance. *The International Association for Dance Medicine and Science*. p. 1-4, 2009b. Disponível em: <https://iadms.org/media/3599/iadms-resource-paper-somatic-studies-and-dance.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BATSON, Glenna; WILSON, Margaret. *Body and mind in motion: dance and neuroscience in conversation*. Bristol: Intellect, 2014.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/>. Acesso em: 02 maio 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Summus, 2003.

EDDY, Martha. *Mindful Movement: the evolution of the somatic arts and conscious action*. E-book. Bristol, UK e Chicago, USA: Intellect, 2016.

EDDY, Martha. Dynamic embodiment: a somatic approach to education, the arts, health and interconnectedness. In: CUNHA, Carla Sabrina; PIZARRO, Diego; VELLOZO, Marila Annibelli (Orgs). *Práticas Somáticas em Dança: Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance*. Volume 1. Brasília: IFB, 2019. p. 47-63. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/pr%C3%A1ticas-som%C3%A1ticas-em-dan%C3%A7a-body-mind-centering-em-cria%C3%A7%C3%A3o-pesquisa-e-performance/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

EDDY, Martha; PIZARRO, Diego. Movendo Nossas Vozes Somaticamente para Força e Justiça. *Revista Voz e Cena*, Brasília, v. 05, n. 02, p. 337-361, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/56143>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre-RS, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/presenca/issue/view/2365>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FERNANDES, Ciane. *Dança Cristal: da arte do movimento à abordagem somático-performativa*. Salvador: Edufba, 2018.

FERNANDES, Ciane. Somática como Pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. In: CUNHA,

Carla Sabrina; PIZARRO, Diego; VELLOZO, Marila Annibelli. *Práticas Somáticas em Dança: Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance*. Volume 1. Brasília: IFB, 2019. p. 121-137. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/pr%C3%A1ticas-som%C3%A1ticas-em-dan%C3%A7a-body-mind-centering-em-cria%C3%A7%C3%A3o-pesquisa-e-performance/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FERNANDES, Ciane; PIZARRO, Diego; SCIALOM, Melina. Introduction to Somatics in Brazil. *Journal of Dance and Somatic Practices*, Coventry, v. 12, n. 1, p. 3-12, 2020. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/jdsp>. Acesso em: 10 out. 2020.

FORTIN, Sylvie. *The teaching of modern dance: what two experienced teachers know, value and do*. 1992. 330f. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Ohio State University, 1992. Disponível em: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1487778663284118. Acesso em: 19 jan. 2020.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, junho, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644139>. Acesso em: 01 out. 2025.

FORTIN, Sylvie. Looking for blind spots in somatics' evolving pathways. *Journal of Dance and Somatic Practices*, Coventry, v. 9, n. 2, p. 145-157, 2017. Disponível em: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/jdsp.9.2.145_1. Acesso em: 05 de mar. 2018.

GINOT, Isabelle. From Shusterman's Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics. *Dance research journal*, University of Illinois Press, Champaign (USA), v. 42, n. 1, p. 12-29, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0149767700000802>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GINOT, Isabelle (Org). *Penser les somatiques avec Feldenkrais*. Paris: Entretiens, 2014.

GREBLER, Maria Albertina Silva; PIZARRO, Diego. Entre a Somática e a Dança: reflexões epistemológicas e desdobramentos contemporâneos. In: FERNANDES, Ciane; SANTANA, Ivani; SEBIANE, Leonardo (Orgs). *Somática, Performance e Novas Mídias*. Salvador: Edufba, 2022. p. 203-219.

GREEN, Jill. *Fostering creativity through movement and body awareness practices*: a postpositivist investigation into the relationship between somatics and the creative process. 1993. 303f. Tese (Doutorado em Filosofia) — The Ohio State University, 1993. Dissertation Abstracts International, 54, 3910A. Disponível em: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1226597858. Acesso em: 20 jan. 2019.

GREEN, Jill. Somatic Knowledge: the body as content and methodology in dance education. *Journal of Dance Education*, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2002.10387219>. Acesso em: 01 dez. 2018.

HANNA, Thomas. The field of somatics. *Somatics*: magazine journal of the bodily arts and sciences, Novato, CA, v. 1, n. 1, p. 30-34, outono, 1976.

HANNA, Thomas. The somatic healers and the somatic educators. *Somatics*: magazine journal of the bodily arts and sciences, Novato, CA, v. 1, n. 3, p. 48-52, outono, 1977.

HANNA, Thomas. *Bodies in revolt*: a primer in somatic thinking. 2. ed. Novato, CA: Freeperson Press, 1985 [1970].

HANNA, Thomas. What is somatics? Part III. *Somatics: magazine journal of the bodily arts and sciences*, Novato, CA, v. 6, n. 2, p. 57-61, primavera/verão, 1987.

HANNA, Thomas. Selections from Somatology: somatic philosophy and psychology. *Somatics: magazine journal of the bodily arts and sciences*, Novato, CA, v. 8, n. 2, p. 14-19, 1991.

HARAWAY, Donna. *Quando as espécies se encontram*. São Paulo: Ubu, 2022.

IFB. *Projeto Político Pedagógico da Pós-Graduação Lato Sensu Formação Docente em Práticas Somáticas e Dança*. Brasília: 2025. 72p. Disponível em: <https://ifb.edu.br/brasil/34787-pos-graduacao-em-formacao-docente-em-praticas-somaticas-e-danca>. Acesso em: 05 out. 2025.

JOHNSON, Don Hanlon. *Body: recovering our sensual wisdom*. 2. ed. Berkeley, California: North Atlantic Books, 1992 [1983].

JOHNSON, Don Hanlon. *Body, Spirit and Democracy*. Berkeley, CA: North Atlantic Books, 1994.

JOHNSON, Don Hanlon (Ed.). *Bone, Breath and Gesture: practices of embodiment*. Berkeley, CA: North Atlantic Books, 1995.

JOHNSON, Don Hanlon (Ed.). *Diverse bodies, diverse practices: toward an inclusive somatics*. Berkeley: North Atlantic Books, 2018.

LEPECKI, André. *Singularities: Dance in the Age of Performance*. New York: Routledge, 2016.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston and New York: Shambhala, 1992.

PIZARRO, Diego. Anatomia poética e(m) composições: dançando o universo musical de Elis Regina em um quarto expandido. In: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5, 2017, Natal. *Anais eletrônicos* [...]. Natal-RN: Galoá, 2017a, p. 708-720. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/trabalhos/anatomia-poetica-em-composicoes-dancando-o-universo-musical-de-elis-regina-em-um?lang=pt-br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PIZARRO, Diego (Org). *Ensino-Pesquisa em Extensão: processos de composição em dança na formação do docente-artista*. Brasília: IFB, 2017b.

PIZARRO, Diego. O [não] costume de Adão: nudez somática num processo criativo de dança cênica. In: OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. *Nudez em Cena: insurgências dos corpos*. (Org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 157-172.

PIZARRO, Diego. *Anatomia Corpoética em (de)composições: três corpus de práxis somática em dança*. 418 f. il. 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32962>. Acesso em: 01 out. 2025.

PIZARRO, Diego. Corpos estelares e falsos brilhantes: procedimentos somático-vocais na composição em dança. *Revista Voz e Cena*, Brasília, v. 05, n. 02, p. 258-293, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/54590>. Acesso em: 01 mar. 2025.

PIZARRO, Diego; CUNHA, Carla Sabrina. *Mitopoiesis: dança, educação somática e biologia celular*. Brasília: IFB, 2017.

PIZARRO, Diego; MARTINELLI, Suselaine Serejo. Da ilha da magia à ilha do amor: o lugar da dança na educação profissional e tecnoló-

gica desde Bras-ilha. *In*: MENDES, Ana Carolina; FERREIRA, Larissa; MARTINELLI, Suselaine Serejo. *Experiências em Movimento: celebração dos 10 anos da Licenciatura em Dança do IFB*. Brasília: IFB, 2022.

PIZARRO, Diego; OLIVEIRA, Isadora de; MARQUES, Thayse. Migração Sul-Sul: Performance como Pesquisa, Somática e movimentos migratórios na América do Sul. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 8, 2024, Salvador. *Anais eletrônicos* [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2024. p. 3320-3337. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2024/trabalhos/migracao-sul-sul-performance-como-pesquisa-somatica-e-movimentos-migratorios-na?lang=pt-br>. Acesso em: 01 out. 2025.

PORGES, Stephen W. Love: an emergent property of the mammalian autonomic nervous system. *Psychoneuroendocrinology*, v. 23, n. 8, p. 837-861, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9924740/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

RIBEIRO, Juliana Costa. *Angel Vianna Através da História: a trajetória da dança da Vida*. Curitiba: Appris, 2018.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Dispersão & Indícios de oiro*. Belo Horizonte: Moinhos, 2019.

STRAZZACAPPA-HERNANDEZ, Márcia. *Fondements et enseignement des techniques corporelles des artistes de la scène dans l'État de São Paulo, Brésil, au Xxème siècle*. Tese (Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos) – Université de Paris VIII, Saint Denis, França, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VARELA, Francisco J. *Ethical Know-How: action, wisdom, and cognition*. Stanford: Stanford University Press, 1999.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: MIT, 1991.

5. FORMAÇÃO EM DANÇA: PERSPECTIVAS SOMÁTICAS

Marina Campos Magalhães²¹

Começo este texto a partir de uma imagem que surgiu no final do meu doutorado: uma constelação. Essa imagem tornou-se, para mim, síntese e metáfora do percurso da pesquisa. Constelação não apenas no sentido astronômico — as estrelas que vemos no céu —, mas também como aquilo que se desenha dentro do corpo: sinapses nervosas, redes em expansão, vínculos entre interior e exterior. Pesquisar, neste sentido, é praticar o gesto de criar relações, pontes, constelações.



Figura 1: Representação visual inspirada na ideia de constelações, evocando redes, conexões e fluxos. Fonte: Elaboração da autora com uso de banco de dados Google.

Descrição da Imagem: Imagem digital abstrata composta por uma vasta rede de linhas e pontos sobre um fundo escuro. A composição é preenchida por inúmeras linhas finas e retas que se cruzam em diversos

21. **Marina Magalhães** é professora do Departamento de Interpretação da Escola de Teatro da UNIRIO, doutora em Artes Performativas (ULisboa/UNIRIO) e coautora do livro *Grupo Teatro do Movimento: Um gesto expressivo* de Klauss e Angel Vianna na dança brasileira (Gramma, 2019). Pesquisadora em abordagens somáticas, corpo cênico e pedagogias da Dança.

ângulos, criando uma trama densa e complexa, assemelhando-se a estrelas em uma constelação ou sinapses em uma rede neural. Ao fundo, áreas de nebulosidade dão profundidade à imagem, sugerindo um espaço infinito ou um ambiente microscópico. #paracegover

Nesse jogo de possibilidades, constelações também evocam o horizonte do utópico: algo que brilha à distância, como promessa ou direção. Para muitos povos, a imagem do céu estrelado é mais do que contemplação estética: é forma de orientação, narrativa e inscrição no cosmos. Mapas celestes não são representações fixas, mas modos de habitar o mundo, de situar-se em relação aos outros e ao desconhecido. Do mesmo modo, pensar a pesquisa em artes como constelação é reconhecer sua natureza aberta, relacional e sempre inacabada.

A constelação, dessa forma, é como um mapa aberto: não indica um único caminho, mas convida ao extravio. Talvez por isso me pareça uma boa figura para pensar a somática. Pontos podem se conectar de múltiplas maneiras; cada linha é provisória, podendo se desfazer para dar lugar a outras. Assim também foi meu processo investigativo — feito de encontros, desvios, descobertas inesperadas, angústias e pequenas epifanias.

ENTRE O TECNICISMO E AS ABORDAGENS SOMÁTICAS

Esta investigação nasceu de uma experiência paradoxal. Minha formação em Dança ocorreu em ambientes muito distintos e, por vezes, contraditórios. Primeiro, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, em um contexto técnico, marcado por uma visão mecanicista do corpo. Essa perspectiva de ensino privilegia o virtuosismo (a maestria da forma), o quantitativo (o mais alto, rápido e grande) e o automatismo (repetir até a memorização). O corpo era medido, comparado, avaliado em função de parâmetros objetivos, como se pudesse ser traduzido em números ou graus de amplitude. Recordo-me de aulas em que a atenção recaía quase exclu-

sivamente sobre a correção das linhas, a precisão dos gestos, a resistência física. Havia uma lógica de treinamento que se aproximava do ideal atlético, em que a perfeição da forma importava mais do que a experiência interna do movimento.

Em seguida, na Graduação em Dança na Faculdade Angel Vianna, encontrei outro horizonte. Ali, o modo de ensinar não se nomeava explicitamente como *somático*, mas trazia em si os atravessamentos da somática, intrínsecos e incontornáveis. Angel Vianna (1928-2024) não usou esse termo para definir seu trabalho; contudo, sua pedagogia estava impregnada de escuta, atenção às singularidades, abertura ao corpo vivido em primeira pessoa. As aulas eram convites para perceber o gesto a partir de dentro, a experimentar deslocamentos de peso, respirações, ou mesmo as articulações, não como formas a serem reproduzidas, mas como processos em movimento.

Entre esses dois polos — a técnica mecanicista e a organicidade da experiência somática — fui me constituindo como artista e professora. E percebi que não se tratava de escolher um lado contra o outro, mas de compreender a tensão produtiva entre eles. A técnica, afinal, não é necessariamente oposta à somática. Porém, como lembra Cassiano Quilici (2015, p.169), “qualquer técnica ou procedimento carrega em si, explícita ou implicitamente, uma visão de mundo”. A questão é: que visão de corpo, de arte e de dança cada técnica sustenta?

Esse contraste, vivido no meu próprio percurso, ecoa uma história mais ampla da formação em Dança no Brasil. Durante grande parte do século XX, prevaleceu o modelo tecnicista, importado sobretudo do balé clássico e, mais tarde, da dança moderna. Esse modelo organizava o corpo como instrumento de execução, enfatizando disciplina, repetição e padronização. A partir do final do século passado, entretanto, ganharam força experiências que tensionavam esse paradigma, seja pela via das danças contemporâneas, seja pela incorporação das chamadas práticas somáticas. Nesse contexto, Angel Vianna desempenhou um papel pioneiro ao propor uma formação atravessada por uma escuta mais atenta ao corpo, ainda que sem nomeá-la como somática.

Quando iniciei o doutorado em Lisboa, levei comigo esse repertório híbrido. Meu projeto inicial era outro, mas ao começar a lecionar no ensino superior em Portugal fui tomada por uma angústia: percebia práticas de ensino muito semelhantes às que havia vivido na minha formação técnica, centradas na reprodução de formas e na repetição de modelos.

Nas aulas observadas, percebia estudantes preocupados em “acertar” o movimento, em corresponder a uma forma pré-estabelecida. Faltava ali o espaço para perguntar: *onde está o corpo vivido em primeira pessoa? Onde estão as escutas que permitem que cada um encontre seu modo de mover-se?* Era como se a dimensão subjetiva do gesto tivesse desaparecido.

Essas indagações se transformaram em uma pergunta central, que redefiniu meu projeto e orientou a pesquisa: *qual é, afinal, o lugar das abordagens somáticas na formação em Dança no ensino superior?*

CARTOGRAFIAS EM MOVIMENTO: CAMPO, METODOLOGIA E PISTAS DE OBSERVAÇÃO

A partir desse questionamento central, construí uma investigação sobre a presença da somática na formação em Dança em contexto universitário, com foco nas cidades do Rio de Janeiro e Lisboa. Para tanto, selecionei quatro instituições de referência: a Faculdade Angel Vianna (FAV) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil; a Escola Superior de Dança (ESD) e a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), em Portugal.

O desenho metodológico partiu de três eixos de observação. O primeiro deles foi a *instituição*: analisei documentos oficiais, como currículos e projetos pedagógicos, além de realizar entrevistas com dirigentes e coordenadores, para compreender o espaço formalmente reservado à somática. O segundo eixo foram os *professores*: observei aulas e entrevistei docentes, atenta ao modo como cada um mobilizava — ou deixava de mobilizar — princípios somáticos em sua prática pedagógica. Por fim, o terceiro eixo foram os *estudantes*: apliquei questionários e mantive conversas abertas, buscando captar como eles percebiam a formação e como experienciavam o corpo no cotidiano das aulas.

Esse tripé metodológico tinha por objetivo captar não apenas o que estava previsto em documentos ou discursos, mas sobretudo o que se vivia nas práticas. Afinal, o currículo escrito nem sempre coincide com o currículo experienciado. Entre um e outro, abre-se um espaço de tensão, onde emergem contradições, resistências e invenções. Interessava-me justamente esse espaço vivo.

O conjunto de dados foi vasto: 36 aulas observadas, 28 entrevistas realizadas com docentes e dirigentes, 178 questionários respondidos por estudantes das quatro instituições. Diante desse campo múltiplo da pesquisa de campo, tornou-se necessário elaborar ferramentas para orientar o olhar e dar inteligibilidade ao que emergia. Surgiram, então, outras perguntas: *afinal, o que caracteriza o ensino de Dança com abordagem somática? O que, concretamente, deve ser observado em uma aula?* Para respondê-las, precisei voltar antes à própria noção de somática. *O que é Somática? De que maneira pode estar presente no ensino-aprendizagem da Dança?* Foi nesse movimento que concebi a ideia de uma cartografia. Apoiei-me em cartografias já existentes, como as de Martha Eddy (2016) e Diego Pizarro (2020), e concebi a representação gráfica (Figura 2):

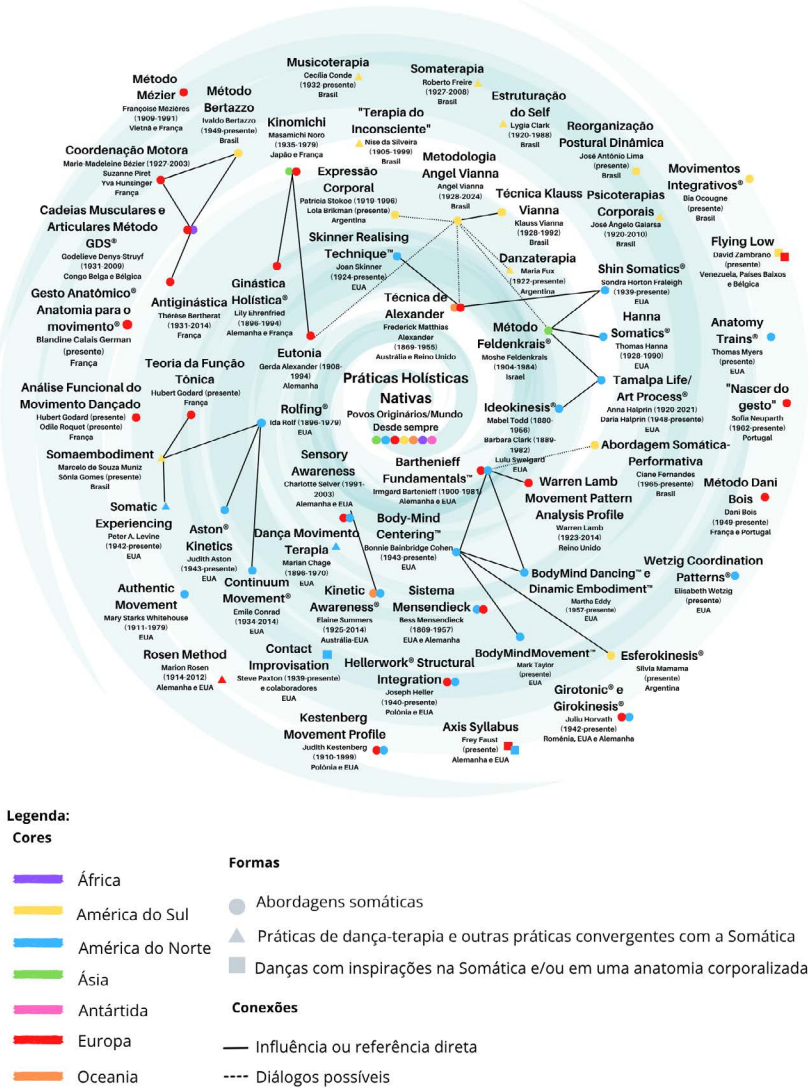


Figura 2: Campo da Somática e suas inter-relações. Fonte: Elaboração da autora a partir de Eddy (2016) e Pizarro (2020).

Descrição da imagem: Infográfico em fundo branco com uma grande espiral ao centro que organiza métodos, práticas e teóricos da Somática. Símbolos indicam o continente de origem e se cada item é uma abordagem somática, prática de dança-terapia e afins, ou dança inspirada na Somática/anatomia corporalizada. As linhas de conexão cruzam a espiral, ligando diferentes métodos e autores em uma teia complexa. #paracegover

Diferentemente da proposta genealógica de Eddy — que propõe uma divisão por gerações ou linhagens, a espiral de fundo da Figura 2 buscou situar essas abordagens em um redemoinho espaço-temporal, ao retomar a ideia de Somática como um tornado. Ou antes, a Somática como um sistema rizomático de relações e conhecimento, em que as diferentes práticas se inter-relacionam umas com as outras, como é possível observar através dos tracejados que enfatizam algumas interações. Diferenciei também (através de símbolos) as abordagens somáticas de práticas terapêuticas e danças convergentes com a Somática e/ou com a ideia de anatomia corporalizada. Além disso, representei através de cores os diferentes continentes nos quais as práticas foram desenvolvidas, de modo a demonstrar a pluralidade de epistemologias que brotam em diferentes partes do mundo.

Esse mapa, entretanto, não é estanque. Trata-se de uma cartografia aberta, sempre em movimento, que convida à atualização. Uma tentativa provisória de organizar um campo em expansão, consciente de que qualquer representação deixará lacunas.

A partir dessa imagem, elaborei um conjunto de *pistas metodológicas* — não como regras, mas como guias de atenção, capazes de sustentar a abertura necessária ao trabalho de campo (Figura 3):

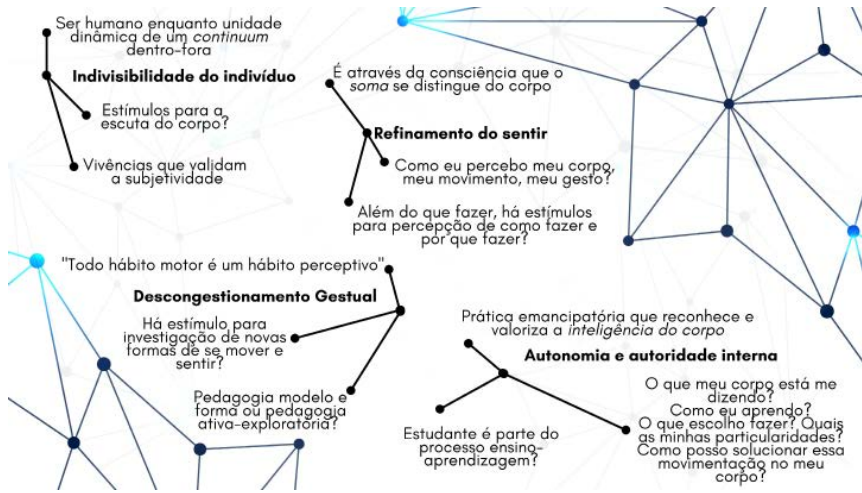


Figura 3: Pistas somáticas. Fonte: Criação própria a partir da bibliografia investigada.

Descrição da imagem: Mapa conceitual horizontal em fundo branco. Os textos se organizam sobre uma rede de linhas e pontos, criando conexões entre as ideias. Há quatro blocos principais: “Indivisibilidade do indivíduo”, que apresenta o ser humano como uma unidade dentro-fora; “Refinamento do sentir”, sobre consciência e percepção do corpo e do movimento; “Descongestionamento gestual”, que propõe investigar novos modos de mover e perceber; e “Autonomia e autoridade interna”, destacando a escuta do corpo e a emancipação. As linhas da rede ligam os blocos, sugerindo um pensamento integrado. #paracegover

Das diferentes referências mobilizadas (Fortin, 1998, 1999, 2011; Ginot, 2010; Bolsanello, 2005; Strazzacappa, 2009, 2012), identifiquei quatro pistas principais:

A primeira pista refere-se à *indivisibilidade do indivíduo*. Nas práticas somáticas, o sujeito é concebido como uma unidade dinâmica, em que corpo e mente, dentro e fora, percepção e movimento, não se separam. Em sala de aula, isso se traduz na atenção ao sujeito de um ponto

de vista global. A partir desta concepção, observei, por exemplo, se as vivências propostas em sala validavam a subjetividade dos estudantes, equilibrando atividade sensorial e motora, repetição e sensação, de modo a estimular a atenção ao próprio corpo em movimento.

A segunda pista, o *refinamento do sentir*, diz respeito ao desenvolvimento da percepção do movimento. O soma não é apenas corpo, mas corpo percebido: é a consciência que distingue a sensação de movimento, a atenção que diferencia o gesto da forma. As práticas somáticas funcionam, nesse sentido, como *laboratórios de sentir*, onde se investiga a respiração, os apoios, o espaço, o corpo em contato, o peso e a intenção do movimento. Observei, portanto, se as aulas utilizavam o toque ou estímulos táteis para ativar a propriocepção, se recorriam a descrições metafóricas para alcançar qualidades específicas de movimento ou a visualizações para ampliar a percepção corporal e suas inter-relações. Também se considerava a intenção do gesto: não apenas o “que fazer”, mas o “como fazer” e o “por que fazer”, abrindo espaço para a reflexão sobre ação, dinâmica e finalidade do movimento.

A terceira pista, o *descongestionamento gestual*, refere-se à criação de espaços que permitam investigar sensações novas e modos diversos de mover-se, em diálogo com as necessidades e singularidades de cada pessoa. Observei se as aulas incluíam tarefas de exploração — em que cada um podia investigar seu próprio corpo — e tarefas de análise — em que se buscava perceber padrões individuais de movimento (Fortin, 1998). Importava notar se a pedagogia predominante era centrada na demonstração e cópia de modelos ou se privilegiava uma abordagem ativa-exploratória, estimulando os estudantes a inventarem, experimentarem e reorganizarem seus gestos.

Por fim, a quarta pista, *autonomia e autoridade interna*, evidenciou a dimensão emancipatória das práticas somáticas. Trata-se de reconhecer e valorizar as informações que o próprio corpo oferece para a tomada de decisões, promovendo uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (Fortin, 2011; Domenici, 2010). Observei se os

estudantes eram incentivados a descobrir gestos e ritmos próprios, a refletir sobre sua prática, a perceber suas potências e limitações e a construir um conhecimento incorporado, situado e autoral.

Essas quatro pistas — indivisibilidade, refinamento do sentir, descongestionamento gestual e autonomia — não funcionaram como critérios rígidos, mas como linhas-guia entrelaçadas que permitiram mapear o campo das práticas somáticas na pesquisa desenvolvida. Juntas, formaram uma constelação de atenção, sensibilidade e investigação, capaz de orientar o olhar sem aprisionar a experiência viva do movimento.

QUESTÕES EM RELEVO: LINHAS DE CONVERGÊNCIAS E AFASTAMENTOS

Após décadas da criação do campo somático por Thomas Hanna, observa-se a ampla difusão de seus princípios nas artes e em outros contextos (Eddy, 2016; Fortin, 2011; Grebler; Pizarro, 2018, 2019). No entanto, essa circulação não ocorreu sem distorções: muitas vezes, práticas e ideias foram disseminadas perdendo completamente seu sentido original, o que gerou um efeito que denominei de *telefone sem fio*. O resultado é uma banalização e uma apropriação indevida e sem critério do termo, percepções sobre o campo excessivamente vagas ou genéricas. Isso foi expresso em afirmações como “toda dança é somática” ou “qualquer movimento é somático”. Se tudo é somático, então nada o é. A dança pode ser ensinada somaticamente, mas também pode ser conduzida de modo mecânico; o fato de se realizar pelo corpo não a torna, em si, somática.

O campo nasceu justamente para distinguir corpo e *soma*, entendendo este último como corpo vivo percebido em primeira pessoa. Assim, uma prática só pode ser considerada somática quando articula fundamentos teóricos com a dimensão subjetiva da experiência. A materialidade da Somática não é mensurável, mas poética, expressiva e encarnada. Por isso, não basta a leitura dos textos pioneiros: é necessário

conjugar teoria, prática e vivência. Em síntese, a Somática é difícil de explicar, mas fácil de sentir. Reduzir a Somática à *consciência do corpo* empobrece um campo que é, por natureza, vivo, em construção e de difícil tradução verbal.

Uma professora entrevistada sintetizou a questão ao afirmar: “eu não tenho consciência do corpo. O corpo é a consciência”. Se aciarmos a indivisibilidade entre corpo e mente, parece problemático falar em consciência “do” corpo, como se ela residisse em outro lugar. Nesse contexto, cabe perguntar: *por que disciplinas como Anatomia e Cine-siologia ainda são ensinadas de forma tradicional, muitas vezes distantes da experiência viva dos intérpretes? A tradição cartesiana da anatomia, centrada no corpo morto e dissecado, pode servir à Medicina, mas não responde às necessidades da Dança.*

Como os professores caracterizam a Somática, então? E como ela pode relacionar-se com a Dança? Essa pesquisa revelou uma pluralidade de perspectivas que, muitas vezes, escapam a definições rígidas e assumem um *caráter indisciplinado*, no sentido proposto por Pizarro (2020). Ao mesmo tempo, emerge a necessidade de uma leitura crítica e decolonial: *se a Somática se nomeia a partir de matrizes euro-norte-americanas, como dialogar com práticas que já nasceram integradas, como certas expressões afro-brasileiras?*

Outra questão que surge é: *como situar a Somática? Em lugar central e essencial ou como complementação em um papel secundário e pontual?* A escolha entre separar ou misturar esses campos depende, como afirmou uma professora entrevistada, do projeto pedagógico: se o objetivo é explorar a fundo a Somática, é preciso tempo e dedicação; se a meta é ensinar uma técnica, elementos somáticos podem ser incorporados como apoio e ampliação do processo.

Essa discussão conduz a questões mais amplas: *o que é dança? O que é técnica? Quem pode dançar?* Diante do que emergiu da observação das aulas em conjunção com as entrevistas e relatos, algumas questões pulsaram como linhas invisíveis que atravessavam as formações em Dança (Figura 4):

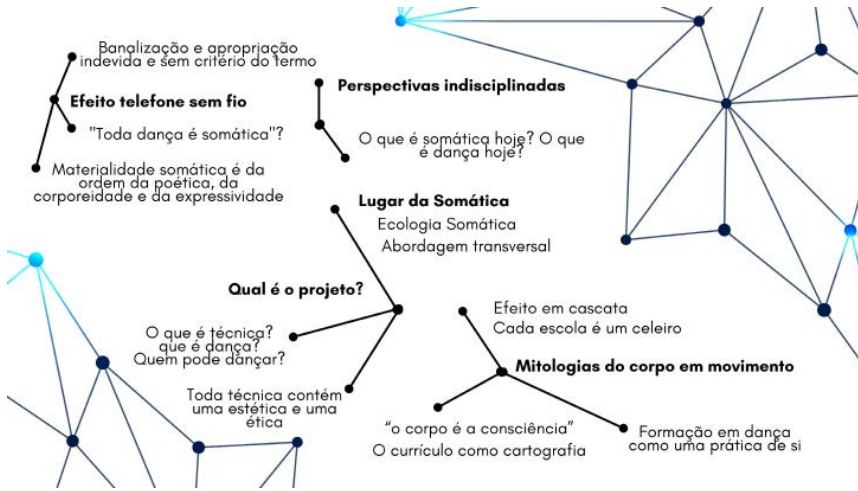


Figura 4: Mapa do resumo das principais questões levantadas na pesquisa de campo. Fonte: Criação própria a partir da pesquisa de campo. Ver Magalhães (2023).

Descrição da imagem: Infográfico horizontal em fundo branco que organiza, em rede, questões da pesquisa em cinco blocos. “Efeito telefone sem fio” aborda a banalização do termo somática; “Perspectivas indisciplinadas” reúne perguntas sobre o que se entende hoje por somática e por dança; “Lugar da Somática” e “Qual é o projeto?” aparecem interligados, indicando que as concepções de técnica e de dança definem o lugar de atuação da Somática em cada projeto; por fim, “Mitologias do corpo em movimento” discute formação, escolas e currículo como cartografia. #paracegover

As respostas, ainda que não explícitas, definem o projeto curricular, orientam metodologias e delimitam quais corpos e sujeitos são legitimados no campo artístico. Nesse sentido, a forma como situamos a Somática não é apenas uma decisão metodológica, mas uma escolha estética, ética e política que incide diretamente sobre as concepções de dança cultivadas nas instituições de ensino.

De forma geral, a análise das três instâncias do ensino-aprendizagem — instituição, professor e estudante — evidenciou um *efeito em cascata*: decisões institucionais moldam currículos, que influenciam práticas docentes e experiências discentes. Apesar de perfis heterogêneos, os estudantes investigados reconheceram a importância da Somática, especialmente na prevenção de lesões, no aprimoramento técnico, na ampliação da percepção e no autoconhecimento. Reconheceu-se, assim, tanto sua relevância na formação em Dança quanto sua fragilidade institucional, ainda instável em cursos superiores.

Nos currículos universitários em Dança, de modo abrangente, a Somática já aparece incorporada de formas bastante distintas (Eddy, 2016; Fortin, 2011; Grebler; Pizarro, 2018, 2019; Lester, 2017). Pode se apresentar como disciplina específica, voltada para introduzir diferentes práticas somáticas (como Feldenkrais, *Body-Mind Centering*, Técnica Alexander ou Bartenieff Fundamentals), como unidade de análise do movimento ou, ainda, como perspectiva transversal que orienta o ensino da Dança. Ou seja, a somática pode existir em uma formação em Dança tanto como substantivo quanto como adjetivo. Isto é, pode-se caracterizar a Somática, com “S” maiúsculo, como substantivo e campo do conhecimento; e a somática, com “s” minúsculo, como adjetivo, quando esta dá qualidade a alguma prática, ação ou pensamento.

No mapeamento realizado, encontramos a Somática como substantivo em disciplinas que abordavam explicitamente esse campo: *Técnicas Complementares e Práticas Somáticas* (FMH), *Improvisação e Expressão Corporal I e II* (FAV) e *Introdução ao estudo da corporeidade* (UFRJ). Já em relação à somática como adjetivo, observamos sua presença difusa em núcleos ligados às técnicas de dança e ao estudo anatômico do corpo, ainda que nem sempre de forma sistemática ou reconhecida como pertencente a esse campo.

Como disse uma professora em nossa pesquisa, “a gente acha que universidade é tudo a mesma coisa, mas não é”. O conhecimento que se constrói nesses contextos é resultado de encontros múltiplos, atravessando diferentes saberes e territórios, e cada proposta

pedagógica carrega consigo uma perspectiva própria sobre o corpo, o movimento e a dança.

O currículo, entendido como construção histórica e cultural, organiza o processo de ensino-aprendizagem a partir de escolhas que não são neutras: refletem tensões, disputas e concepções de conhecimento, formação e sociedade. Mais do que a soma de disciplinas, o currículo expressa visões de mundo e relações sociais que orientam a formação. Nesse cenário, o campo somático pode aparecer apenas como um acessório, uma ferramenta pontual, ou pode se entrelaçar de tal modo com a dança que transforma a própria engrenagem do ensino-aprendizagem.

A FORMAÇÃO COMO TRAVESSIA

Esta investigação me levou a questionar: *o que é a formação em Dança hoje? O que podem as práticas somáticas?* Muitas vezes, a tradição ainda ecoa a lógica linear e determinista do século XVIII, separando técnica e criação, fragmentando o conhecimento, tratando o corpo como máquina e não como experiência viva. Esta investigação mostrou que a Somática, mais do que uma abordagem a ser adicionada ao currículo, é uma escuta que desloca certezas e abre espaço para modos outros de formar artistas. Não substitui a técnica de dança, mas a reconfigura em direção a um corpo vivo, vibrátil, rizomático. Trata-se de uma ética de cuidado de si e do outro que só faz sentido em relação, em conjunto. Assim, o ensino-aprendizagem, quando atravessado por essa perspectiva, arrisca-se no desconhecido, abrindo-se ao imprevisível e convocando um *sa-ber-sentir* (Suquet, 2008) que articula vida e arte, corpo e pensamento.

Dessa forma, se pensarmos a graduação em Dança como prática de si, a aprendizagem deixa de ser apenas aquisição de técnicas e se transforma em cartografia. O currículo, nessa perspectiva, não é uma trilha fixa a ser seguida, mas um mapa que se faz enquanto caminhamos, que se dobra e se transforma conforme cada experiência, cada interação,

cada descoberta. E assim, talvez, possamos imaginar o ensino-aprendizagem da Dança como uma prática de liberdade. Uma prática onde o corpo não é apenas instrumento, mas sujeito e coautor do conhecimento. Onde o gesto educativo se confunde com o gesto estético, e aprender significa se mover entre o não-saber e o saber, entre o improvisado e a consciência.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA PESSOA: FORMAÇÃO EM DANÇA —
ENTRE ULISSES E PENÉLOPE, A (DES)ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para finalizar este ensaio, compartilho um relato pessoal sobre formação em dança:

Talvez não muito diferente de atualmente no Brasil, quando eu era criança, as meninas eram postas para fazer balé e, os meninos, futebol. E foi assim que iniciei a minha formação em Dança. Em uma academia pequena de bairro, aos quatro ou cinco anos de idade, em um curso livre de *Baby Jazz e Ballet Clássico* para crianças. Dessas aulas tenho poucas lembranças. Lembro-me da professora forçando nossas pernas na posição de borboleta com intuito de aumentar nossa flexibilidade. Do mistério e da magia que era a sapatilha de ponta que as meninas mais velhas usavam. E do meu desejo de crescer e fazer um outro tipo de dança: inspirada por uma apresentação que assistira certa vez em uma praça, uma dança com os pés descalços, roupas soltas no corpo e movimentos de tronco diferentes. Apesar desta abertura para algo que até então não sabia ser a dança contemporânea, continuei minha formação em cursos livres. Quando, já adolescente, entrei para um curso profissionalizante e minha formação começou a institucionalizar-se.

Ao pensar na (des)articulação do conhecimento, percebo que até aquele momento minha experiência havia se dado de forma eminentemente prática por meio do exercício do *fazer* artístico. Depois, através dos cursos formais, desde a licenciatura até o doutoramento, passando por uma pós-graduação *Lato Sensu* e o mestrado, a prática e a teoria come-

çaram a se revezar e, em algumas ocasiões, até ensaiaram um entrosamento maior. Mas, de fato, o *fazer* e o *pensar* quase sempre andaram separados.

Roseli Fischmann (1991) compara o relacionamento entre a teoria e a prática nos sistemas de ensino ao mito de Ulisses e Penélope. Ulisses representaria o espaço, a pessoa que viaja ao infinito buscando novos mares, com o objetivo de pensar ilimitadamente e, portanto, simbolizaria a teoria. Penélope representaria o tempo e a prática, aquela que tece durante o dia e desfaz durante a noite. A partir desta metáfora, do início exclusivamente prático dos cursos livres, ao exercício do pensamento fortemente teórico do Doutorado, arrisco dizer que, afora teorizações sobre algo prático ou a exemplificações práticas sobre teorias, Ulisses e Penélope encontraram-se de forma efetiva em raras ocasiões da minha formação.

Apesar da questão sobre a articulação do conhecimento e a integração entre teoria e prática ser um tema bastante discutido, ainda frequentemente esbarra-se em questões ligadas aos modos de funcionamento que geram tensões entre o projeto e o processo vivenciados nas formações em Dança. Sobre essa integração, Isabel Marques (2012, p.27) pondera que no caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, embora, “para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar”.

Na perspectiva da desarticulação, a autora percebe sua formação a partir da compartimentalização entre o *corpo instrumento* e o *corpo natural*. No início, aos quatro anos de idade quando começou a fazer aulas de balé, Marques diz que sua paixão cega quase a levou a tornar-se uma pessoa dissociada de seu corpo físico enquanto corpo social, pois trabalhava numa visão de corpo como instrumento: “o corpo nessa concepção é algo a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente” (Marques, 2012, p.116).

Essa concepção revela uma distinção entre possuir e ser um corpo. O que, em última instância, relaciona-se ao *corpo ideal*, prescrito

por diversos estilos de dança e que encontra um referencial externo sobre como o meu corpo deveria (ao invés de poderia) ser, mas não é.

Posteriormente, o encontro com a expressão corporal ou dança criativa fez Marques (2012) descobrir outro prazer de dançar, relacionado ao que muitos chamam de liberdade de expressão ou movimento natural. Porém, apesar do bem-estar, na percepção da autora, faltava algo nessa outra concepção de corpo. Sua professora acreditava que dançar se aprende dançando, que o intelecto bloqueia a dança e que o corpo não poderia ser invadido pela mente. A dança para Marques (e para todos nós) precisa se conectar ao contexto social e cultural.

A própria ideia de uma *dança criativa*, expressão que surge em meados do século XX, revela uma necessidade de contrapor-se a uma forma de dança na qual a criação não era considerada como parte constituinte da própria dança. Era uma prática que tolhia o artista ou estudante de criar e se expressar por meio do próprio gesto, trabalhando exclusivamente com a reprodução de movimentos e passos.

Dessa forma, pode-se reforçar algumas questões, por exemplo, se faz sentido formatar a aprendizagem entre horas práticas e teóricas, como visto frequentemente nos projetos dos cursos investigados. *Como articular o fazer-sentir e o fazer-pensar? Como se daria uma formação na qual a prática e a teoria, o fazer e o pensar, ou a técnica e a criação, estejam realmente integrados?*

Sylvio Costa (2016) lembra-nos que, atualmente, muitas formações, apesar de proporem-se sob o viés da transdisciplinaridade ou da interdisciplinaridade, ainda se encontram referenciadas a uma ótica da disciplinarização. O que se sugere não é uma desconsideração da necessidade de dar conformação, ou mesmo um ordenamento às coisas, fenômenos e conhecimentos que temos deles. Mas, de outra forma, considerar a necessidade de propostas que conjuguem a formação e a invenção. O que está em questão são as potências de conexão. *De que são possíveis o formar e o inventar uma vez agenciados entre si? O que se pode formar e o que se pode inventar?*

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 11, n. 2, p. 99-106, 2005.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Revisitando três proposições sobre formação e invenção. In: ROCHA, Thereza; INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Org). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016. p. 37-54.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

EDDY, Martha. *Mindful Movement: The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. Chicago: Intellect, 2016.

FISCHMANN, Roseli. *Vida e identidade da escola pública*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, v. 9, n. 2, p. 79-95, 1998.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. *Cadernos do GIPE-CIT*, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org). *O avesso do avesso do corpo: Educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 25-44.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Tradução de Joana Ribeiro da Silva Tavares; Marito Olsson-Forsberg. *Percejo Online*, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2010.

GREBLER, Maria Albertina Silva; PIZARRO, Diego. A somática e as artes da cena: fricções da experiência e sua influência no ensino superior e na cultura contemporânea — parte I. *Repertório*, v. 21, n. 31, p. 8-24, 2018.

GREBLER, Maria Albertina Silva; PIZARRO, Diego. A somática e as artes da cena: fricções da experiência e sua influência no ensino superior e na cultura contemporânea — parte II. *Repertório*, v. 22, n. 32, p. 10-20, 2019.

HANNA, Thomas. What is somatics? Part II. *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, v. 6, n. 1, 1986-1987.

LESTER, Kelly Ferris. Somatics: a buzzword defined. *Journal of Dance Education*, v. 17, n. 1, p. 31-33, 2017.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZARRO, Diego. *Anatomia Corpoética em (de)composições*: Três corpos de práxis somática em dança. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, Brasil, 2020.

QUILICI, Cassiano. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: Seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório: Teatro & Dança*, v. 12, n. 13, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e Artes Cênicas*: Princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

SUQUET, Annie. (2008). O corpo dançante: um laboratório da percepção. *In: Jean-Jacques Courtine (Dir). História do Corpo: As mutações do olhar. O século XX, v. 3. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 509-539.*

6. DANÇA NA ESCOLA: UM OLHAR CUIDADOSO

*Michelle Netto*²²

Como professora de Dança em escolas da Educação Básica por mais de doze anos, pesquiso e discuto sobre o ensino da Dança para crianças, com a tarefa de investigar e compor uma metodologia possível de ser aplicada às aulas de Dança na escola com o viés de promover benefícios significativos no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a consciência corporal, a criatividade e o bem-estar emocional.

Conheci o ensino da Dança na escola de Educação Básica, a partir da graduação, na qual pude estudar e, mais tarde, ministrar aulas de Dança em escolas municipais e estaduais do município de Viçosa – MG, local onde realizei a Licenciatura e Bacharelado em Dança, na Universidade Federal de Viçosa.

De minha época como estudante do Ensino Básico, recordo-me de ter tido pouca vivência de Dança na escola, pois ela só esteve presente durante as aulas de Educação Física, em ensaios e apresentações para festas, como a festa junina.

Tinha uma relação com a Dança por meio de aulas de técnicas específicas que aprendia em academias particulares – algo que é comum entre os professores de Dança, como reconhece a autora Silvia Soter (2016) em sua tese de doutorado, na qual aborda o ensino da Dança nas escolas do Rio de Janeiro:

Ao refletir sobre minha própria trajetória e de alguns colegas de profissão, constato que as marcas deixadas pela nossa vivência do ensino da Dança como alunos ocorreram principalmente pela experiência que tive-

22. **Michelle Netto** é mestre em Ensino de Artes Cênicas pela UNIRIO, Especialista em Mídias na Educação pela UFOP e em Teatro e Dança na Educação pela FAV. Licenciada e Bacharel em Dança pela UFV. Pesquisadora da Dança no Ensino Básico. Atua como professora de Dança na Rede Municipal de Juiz de Fora — MG e no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

mos em aulas regulares de Dança, em muitos casos por vários anos, dentro de cursos livres de Dança, as chamadas academias de Dança (Soter, 2016, p. 75).

Assim, percebo que a vivência da Dança na escola, tanto para mim, em Minas Gerais, como para outros profissionais que trabalham com Dança em outros estados, não começou na escola de Educação Básica, logo, não teve uma relação com a Dança Educação ensinada nesse ambiente. Quando a Dança se encontra na escola, como nas festas, é em forma de reprodução de movimentos padronizados ou massificados e, fora dela, nas academias particulares por exemplo, é em forma de técnicas específicas, que também não deixam de ser cópias de movimento.

No Curso de Graduação da UFV, encontrei professores que desenvolvem o pensamento da Dança Educação, aplicada nas escolas de ensino de Educação Básica e que me apresentaram autores como Rudolf Laban, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa. Também tomei conhecimento de documentos basilares como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que me fizeram ver que a presença da Dança no ensino formal, como linguagem artística, contribui para a integralização da saúde mental e física, do conhecimento cognitivo e da harmonia psíquica do indivíduo.

Ao passar por alguns momentos importantes do Curso de Graduação, como as disciplinas de práticas pedagógicas e os estágios em escolas de ensino formal, percebi que não havia aulas de dança; os alunos do curso da Graduação ministravam as atividades de dança em disciplinas de Arte ou Educação Física, observados pelo professor da disciplina. Com o desenvolvimento de projetos de extensão, consegui compreender melhor o universo da dança na escola. Esse contato despertou meu interesse e me levou a aprofundar os estudos na área, resultando na elaboração de minha monografia de conclusão de curso a partir dessas práticas. Dei continuidade ao tema no meu Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Teatro e Dança na Educação, na Faculdade Angel

Vianna (FAV) – RJ, falando sobre a Dança na escola, em 2011, ano em que comecei efetivamente a trabalhar com este recorte profissional.

No ano de 2011, iniciei trajetória como professora contratada de Dança na Rede Municipal de Juiz de Fora – MG, sendo a primeira licenciada em Dança a ministrar aulas de Dança para alunos da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Fundamental II).

De acordo com as informações contidas na tese de Silvia Soter, que desenvolve uma pesquisa dos saberes docentes de professores licenciados em Dança e Educação Física atuantes nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, além de informações de Secretarias de Educação de diferentes municípios, ressalto que a Dança na Rede Municipal de Juiz de Fora ocupa um lugar privilegiado, pois a maioria das escolas municipais oferece essa disciplina específica. Soter apresenta em seu texto a situação oposta vivida nas escolas regulares do Rio de Janeiro, onde a Dança não constitui uma disciplina isolada:

No caso do município do Rio de Janeiro, a Dança não existe como componente curricular isolado [...]. Na introdução do documento das orientações curriculares da área específica das Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação – SME, fica explícito que apenas a Música, as Artes Visuais e as Artes Cênicas são incorporadas como área específica (Soter, 2016, p.28).

Por conta desta situação, os professores formados nessa área são:

[...] docentes que atuam no ensino da Dança na educação básica tanto no componente curricular Educação Física quanto nos componentes Arte/Artes Cênicas/Dança em escolas municipais e estaduais da rede pública do Rio de Janeiro, capital e região metropolitana (Soter, 2016, p. 85).

Em outros estados brasileiros, em alguns municípios, muitas vezes a Dança nem consta na grade curricular, sequer na disciplina Artes. Ela está presente como forma de recreação ou para aumentar a carga horária do aluno na escola, como uma atividade extra. É o que atestam

documentos das Secretarias de Educação de Belo Horizonte – MG e Vitória – ES.

Já em Juiz de Fora, a Dança está presente há 18 anos nas escolas do município. O Município de Juiz de Fora oferece aos professores uma Proposta Curricular de Artes, documento no qual a Dança é apresentada desvinculada das outras artes, com seu conteúdo próprio a ser trabalhado.

Sua ocorrência nas escolas pode se dar por várias vertentes: 1. Como disciplina curricular, dentro da carga horária do aluno em escolas de tempo integral; 2. Como jornada ampliada, que se configura em algumas horas obrigatórias por dia que o aluno fica a mais na escola, e tem acesso a disciplinas como Reforço, Informática, Dança, Contação de Histórias, dentre outras; e 3. Como projeto extra-turno (oficinas), no qual o aluno não é obrigado, porém se quiser pode frequentar as aulas fora da sua carga horária oficial.

No ano de 2022, houve um concurso público municipal para a carreira do magistério e, pela primeira vez, abriram-se vagas para a disciplina de Dança. Hoje somos dezoito professores, Licenciados em Dança, efetivos na Rede Municipal ministrando o conteúdo Dança nas escolas de Ensino Básico. Além desses, também há os professores contratados, exigidos pela Prefeitura para ocupar a vaga, por ordem de prioridade, são: 1) Ter Licenciatura Plena na área; 2) Ter qualquer licenciatura e pós-graduação na área; e 3) Ter qualquer licenciatura e comprovar por meio de certificados 80h em cursos de Dança. Neste último requisito é necessário passar por uma prova na qual serão avaliados um plano de aula e o portfólio do candidato.

Esta diversidade de formação permite que se dilua a relevância pedagógica que a disciplina da Dança, em sua especificidade e didática, tem para a formação do aluno. Percebe-se, por exemplo, que a noção de dança que alguns profissionais não Licenciados em Dança possuem se baseia na experiência empírica do aprendizado de técnicas populares em Academias.

Em encontros mensais de professores de Dança promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro de Forma-

ção do Professor, de Juiz de Fora, para que se discuta e estude a Dança na escola, é possível perceber que os professores não licenciados na área presentes demonstram, através de suas falas, que compreendem a Dança na escola de maneira diferente do que é proposto pelos cursos de Licenciaturas em Dança. Muitas vezes, esses professores entendem que se deve ensinar ao aluno aquela dança de academia que eles(as) mesmo(as) aprenderam, na qual os movimentos dos alunos são cópias dos movimentos do professor; em que não há espaço para criação ou reflexão. Soter discorre a respeito dos saberes que são ensinados na Dança da escola:

A aprendizagem por cópia, o corpo do professor como referência e modelo, a ideia de que conhecimentos devem ser “passados”, “transmitidos” de professores a alunos de modo acrítico, permitem que aproximemos estas práticas de ensino de Dança de metodologias características da abordagem tradicional da educação [...] (Soter, 2016, p. 183).

Em todas as escolas em que fui professora percebi que precisaria conversar muito com alunos, pais e direção para explicar o que entendo ser o lugar da Dança na escola, e como realizo meu trabalho de Dança Educação. Neste, o foco não é o produto final, feito através de cópia dos movimentos, e sim, o processo, no corpo que pensa e cria os movimentos a partir da realidade e faixa etária do aluno.

Alunos, famílias, professores e equipe diretiva criam expectativas sobre a Dança na escola a partir do que estão acostumados a ver na mídia ou em trabalhos que visam à reprodução de movimentos já estabelecidos. Por isso, a comunidade escolar espera como resultado agradável uma Dança que desenvolva virtuosismo e perfeccionismo, que tenha como foco o produto final – a demonstração pública, o trabalho de final de ano. Porém, busco mostrar que o papel da Dança na escola pode e deve ir além desse desenvolvimento de trabalho e dessa expectativa criada por esses personagens da escola, executando aulas de Dança que se debruçam sobre o processo do trabalho, no quanto o aluno pode e consegue se expressar por meio do seu movimento, promovendo uma valori-

zação do movimento pessoal da criança, condizente com sua faixa etária e contexto social em que está inserida.

Acredito que será possível ao aluno que se sinta parte da Dança, se interesse e queira mostrar para outras pessoas a criação produzida por ele. Uma criação de movimentos próprios, mediada pela professora, para que nesse processo também sejam pensados os elementos trabalhados pela Dança, como tempo, espaço, peso, fluência. Essa é minha crença, minha pesquisa e minha prática, porém, ao longo desses anos como professora de Dança para crianças da Educação Básica, venho percebendo que há uma base mais delicada e quase escondida que está emaranhada a todo o meu trabalho de valorização do movimento pessoal das crianças e de sua faixa e contexto em que está inserida. Essa base é a busca em fazer com que as crianças se conheçam, conheçam seu corpo, seus movimentos e que, a partir daí, se sintam bem nas aulas e no contexto de sociedade da qual fazem parte. Não há problema se ela não souber esticar totalmente a perna, o que vale é ouvir: “vou até o meu limite, não é, tia?”, porque ela sabe que é acolhida naquela aula do jeito que ela é, e que em algum momento, conhecendo melhor seu corpo e seus movimentos, ela vai se sentir à vontade para alcançar novos limites. Não há problema se uma criança se sente à vontade para olhar para a cabeça da professora que está sentada no chão e dizer: “Nossa! Sua cabeça é quadrada! Achei que todas as cabeças eram redondas!”. E então todos rirem juntos e, crianças e professora, se debruçarem em conhecer como é a cabeça, seus tamanhos, seus ossos, seus movimentos.

Logo, por perceber que a Dança na escola ainda é um componente subvalorizado como ferramenta de expressão e desenvolvimento de um ser humano integral, continuo minha pesquisa e prática, sempre em desenvolvimento, caminhando com Dança na escola integrada às práticas somáticas, tornando-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de competências psicomotoras, emocionais e sociais. O ambiente da sala de aula de Dança transforma-se em um espaço de exploração sensorial e descoberta, no qual a criança é incentivada a perceber seu corpo de forma consciente, respeitando seus limites e singularidades.

Essa abordagem promove não apenas habilidades técnicas, mas também o fortalecimento da autoestima e da autonomia, fundamentais para o processo educativo.

Além disso, a educação somática no ensino da Dança estimula o pensamento crítico e a criatividade, pois, a criança é convidada a experimentar movimentos de forma livre e reflexiva. Essa metodologia valoriza o processo em detrimento do resultado, incentivando a escuta do próprio corpo e o diálogo com o espaço e com o outro. O papel do educador, nesse contexto, é o de um facilitador, que cria condições para que a criança explore suas potencialidades de maneira lúdica e significativa.

Percebo que a Dança se constrói no diálogo entre o corpo e o espaço, entre o movimento e a estaticidade, portanto, é nesse intervalo que a escuta somática pode encontrar sua potência educativa. Assim, o ensino da dança para crianças, quando orientado por práticas somáticas, amplia as possibilidades de criação e percepção, permitindo que o corpo se torne um território de experimentação e descoberta.

PROCESSOS CRIATIVOS EM DANÇA E PRÁTICAS SOMÁTICAS

O reconhecimento da Dança como linguagem a ser explorada no espaço escolar está previsto tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto na BNCC (BRASIL, 2017). Esses documentos normativos defendem que o ensino da arte deve articular processos de criação, fruição, crítica e reflexão, possibilitando aos estudantes uma relação ativa e autoral com as linguagens artísticas. Marques (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino da Dança não pode se limitar à reprodução de técnicas, devendo estimular a criação e promover experiências relacionais que favoreçam a formação integral.

A partir desse entendimento, torna-se necessário repensar o conceito de corpo no processo educativo. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1994)

contribui de maneira significativa, ao compreender o corpo como condição de possibilidade da experiência. Para o filósofo, é por meio do corpo que o sujeito percebe e age no mundo, estabelecendo uma relação indissociável entre sensibilidade e conhecimento. Essa abordagem rompe com concepções fragmentadas que reduzem o corpo a um mero instrumento, permitindo reconhecê-lo como sujeito de saberes.

Dialogando com essa visão, Bocchetti (2019) propõe uma pedagogia da escuta, na qual a experiência corporal é valorizada como fonte de conhecimento e criação. Essa perspectiva relaciona-se com os princípios freireanos de uma educação voltada para a autonomia e a humanização. Paulo Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conteúdos, mas possibilitar a construção crítica do conhecimento, respeitando as singularidades de cada educando. No ensino da Dança, essa concepção encontra ressonância na valorização da diversidade dos corpos, ampliando as possibilidades criativas.

As práticas somáticas inserem-se nesse campo como propostas metodológicas que estimulam a atenção à experiência interna do movimento, promovendo a integração entre percepção, ação e criação. Vianna (2005) destaca que o corpo deve ser compreendido em sua totalidade, como campo de experiência estética, expressiva e sensível. Do mesmo modo, Strazzacappa (2013) ressalta que a educação somática possibilita o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, expandindo o repertório de gestos e de modos de presença no mundo.

A filosofia da diferença, representada por autores como Deleuze (1995) e Deleuze e Guattari (1987), também oferece importantes contribuições. O conceito de “Corpo sem órgãos” permite pensar um corpo que resiste às organizações rígidas, abrindo-se para processos de experimentação e invenção. Essa noção dialoga diretamente com a proposta somática, que desafia a fixidez de padrões coreográficos ou pedagógicos, estimulando experiências abertas e não normativas.

No contexto escolar, a integração entre Dança e práticas somáticas apresenta potencial para criar experiências inclusivas e críticas, nas quais a escuta e a experimentação são valorizadas. Contudo, é pre-

ciso reconhecer desafios, como a falta de formação continuada de professores, a resistência de instituições que ainda privilegiam abordagens tecnicistas e a dificuldade de articulação com as demandas curriculares (Soter; Nogueira, 2016). Ainda assim, o aprofundamento da educação somática no ensino da Dança abre caminhos para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a sensibilidade, a diversidade e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas permitem afirmar que as práticas somáticas, quando incorporadas ao ensino da Dança para crianças, constituem um caminho fértil para a construção de uma pedagogia mais inclusiva, sensível e crítica. Ao priorizarem a escuta e a percepção interna, essas práticas deslocam o foco do ensino da Dança da reprodução técnica para a experimentação criativa, valorizando a singularidade dos corpos infantis.

O diálogo entre fenomenologia, pedagogia crítica e filosofia da diferença mostra que a Dança pode ser compreendida não apenas como expressão estética, mas como prática humanizadora e política. A educação somática, nesse contexto, proporciona a ampliação da fruição e da criação, estimulando a autonomia e a consciência corporal dos estudantes. Ainda que persistam desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais da escola pública, as práticas somáticas revelam-se como instrumentos potentes para a construção de uma pedagogia transformadora.

Defende-se, portanto, que a inserção efetiva da educação somática na escola requer investimento em formação continuada, políticas públicas que reconheçam sua relevância e abertura para metodologias que respeitem a diversidade. Mais do que ensinar passos, trata-se de criar condições para que as crianças possam experimentar o corpo como espaço de sensações, aprendizagens e invenções. Assim, o ensino da Dança

poderá consolidar-se como prática emancipatória, promotora de sensibilidade e criatividade, fortalecendo o papel da arte na formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BOCCHETTI, André. De toques sutis a voadoras: por uma ética educacional a partir dos corpos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, n. 3, p. 475-490, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2025.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3: O corpo sem órgãos. São Paulo: Editora 34, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *OuvirOUver*, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOTER, Silvia Camara. *Saberes docentes para o ensino de dança*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOTER, Silvia Camara; NOGUEIRA, Monique. A. Saberes docentes da dança. *OuvirOUver*, v. 12, n. 2, p. 270-280, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações*. Campinas: Papirus, 2013.

VIANNA, Klauss. *A dança*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

7. SOMÁTICA E DRAMATURGIA: PERSPECTIVAS SOMÁTICAS NO TEXTO TEATRAL *RAIMUNDA JOVITA NA ROLETA DA VIDA* DE FRANCISCO PEREIRA DA SILVA

*Vitorino Rodrigues de Sousa Neto*²³

O presente trabalho propõe uma investigação da escrita dramaturgicamente de Francisco Pereira da Silva a partir de uma perspectiva somática, com foco na construção da personagem Raimunda Jovita, protagonista da obra *Raimunda Jovita na Roleta da Vida ou Quis o destino: de Pucella a Ninon*. A pesquisa parte do pressuposto de que a dramaturgia de Silva articula corpo e escrita de forma indissociável, configurando uma teatralidade que emerge de experiências corporais vividas, percebidas e refletidas em primeira pessoa. Nesse sentido, busca-se compreender como a personagem Raimunda Jovita agencia suas relações intrassubjetivas enquanto corpessoa (Freitas, 2020), que reconhece o ser humano como corpo-vivente, não como alguém que possui um corpo, mas como alguém que é o próprio corpo em movimento e relação.

Ao tensionar as fronteiras entre identidade, território e experiência sensível, Raimunda se constitui como um corpo que enuncia, sente, age e se transforma ao longo da narrativa. Seu percurso dramaturgico é marcado por deslocamentos espaciais e subjetivos, que não apenas a inserem em distintas geografias físicas, mas a atravessam e reorganizam enquanto subjetividade corpórea. Dessa forma, este estudo busca evidenciar como os princípios somáticos — entendidos como práticas e epistemologias que colocam o corpo como centro da percepção e da produção de sentido — se manifestam na tessitura dramaturgica de Francisco Pereira da Silva, especialmente nos processos interiores de aceitação, auto(re)conhecimento e reinvenção da personagem.

23. **Vitorino Rodrigues** é ator, dramaturgo, produtor cultural e pesquisador piauiense. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), é especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre e doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Fundamenta-se aqui a noção de *soma* e de *corpo somático* conforme delineada por Thomas Hanna (1976b, *apud* Magalhães, 2022), para quem o corpo é percebido de dentro para fora, em primeira pessoa, como um organismo consciente de si, sensível e autorregulável. Sob esse enfoque, o corpo não é um objeto inerte ou fixo, mas um processo em constante transformação, construído pelas experiências e pelos contextos relacionais. Como reforça Magalhães (2022, p. 516), “o *soma* é maleável e, apesar de fundado em uma interioridade, nunca é isolado ou fechado, mas, pelo contrário, necessariamente relacional”.

O presente artigo articula, ainda, sua abordagem teórico-metodológica ao conceito de Somática como Pesquisa, uma formulação recente apresentada por Ciane Fernandes, Diego Pizarro e Felipe Scialom na obra *Prática Artística como Pesquisa, Somática e Ecoperformance* (Fernandes; Pizarro; Scialom, 2024). Tal perspectiva propõe uma inflexão epistemológica que desloca o eixo da investigação do campo exclusivamente racional para formas de conhecimento que emergem da experiência direta e sensível do corpo em movimento. Ao sistematizar um conhecimento que surge na articulação entre a prática e a teoria mutuamente atravessadas, produz-se um conhecimento que se documenta enquanto processo de descoberta, de laboração do processo da escrita criativa de uma obra artística. Nesse horizonte, as práticas somáticas deixam de ser compreendidas apenas como objetos de análise ou técnicas de aplicação terapêutica e passam a configurar-se como metodologias de pesquisa em si mesmas. Tais práticas oferecem modos próprios de investigar e produzir saber, centrando o corpo vivido como *locus* de reflexão crítica, criação e inscrição de conhecimento. O corpo, entendido aqui como *soma*, não apenas participa do processo investigativo, mas atua como força orientadora, reorganizando e redirecionando os percursos da pesquisa a partir da escuta das suas próprias dinâmicas internas em constante processo de (re)elaboração.

Conforme postulam Fernandes, Pizarro e Scialom (2024, p. 36), “as pesquisas como prática artística não são apenas compatíveis com a arte: elas nascem da arte, de seus modos particulares e únicos de arti-

cular, relacionar diferenças e criar conhecimento”. Nesse sentido, o foco não recai sobre a extração de respostas a partir de uma realidade externa e objetiva, mas na escuta das respostas que emergem da experiência corporal dentro de uma imersão de criação artística, em um processo relacional entre corpo, ambiente e contexto no qual o conhecimento é gerado.

Dito isso, parece-nos precipitado aplicar diretamente o conceito de Somática como Pesquisa à escrita dramaturgica de Francisco Pereira da Silva, de 1972, tendo em vista que se trata de uma formulação recente e não há registros de que o dramaturgo tenha experienciado a criação de sua escrita dramaturgica, ainda que tacitamente, a partir de procedimentos somáticos como aqueles em que se apoiam as referidas pessoas pesquisadoras. Portanto, não se trata aqui de entender a peça *Raimunda Jovita na Roleta da Vida* como produto direto de um processo somático estruturado. Propõe-se, antes, reconhecer que a construção da personagem Raimunda Jovita revela materialidades que ressoam com os princípios do pensamento somático. Como se discutirá adiante, tais elementos apontam para uma escrita dramaturgica que articula corpo, percepção e subjetividade.

Assim, esta pesquisa entende que a dramaturgia de Silva opera não apenas na construção textual de uma personagem, mas na criação de uma experiência dramaturgica que integra corpo, afeto e percepção como elementos fundadores da cena. Raimunda Jovita é, portanto, analisada não como uma personagem apenas ficcional, mas como manifestação somática de uma subjetividade que se inscreve no mundo e se transforma a partir dele.

A peça *Raimunda Jovita na Roleta da Vida* ficcionaliza a vida da cearense Antônia Alves Feitosa, ou Jovita Alves Feitosa como foi alcunhada, nascida em Inhamuns, no Ceará, que depois da morte do pai e da mãe, migra para a cidade de Jaicós, no Piauí, para morar com o tio. José Murilo de Carvalho (2020), na obra *Jovita Alves Feitosa: voluntária da pátria, voluntária da morte*, recupera a fábula dessa mulher guerreira sob o viés histórico, baseado em materialidades documentais (jor-

nais, entrevistas e outros). Jovita alistou-se como voluntária da pátria na Guerra do Paraguai, atendendo pedido do Governo Imperial que, com pouco contingente de forças militares para lutar contra o exército paraguaio — que invadira a província do Mato Grosso —, convoca a sociedade civil para encorpar o batalhão contra os paraguaios.

Jovita, movida pela sede de vingança por ser conhecedora de crueldades cometidas pelos paraguaios contra as mulheres mato-grossenses, decide sair de Jaicós, aos 17 anos, seguindo para Teresina com a determinação de se apresentar ao presidente da Província do Piauí para alistar-se como soldado na guerra contra os paraguaios. O presidente da província condecora-lhe ao posto de segundo sargento. De Teresina, segue de forma triunfal com destino à capital do país, o Rio de Janeiro, alardeada e festejada, na condição de heroína e aclamada Joana d'Arc brasileira, sendo ovacionada por onde passou: São Luís, Paraíba, Recife e Bahia.

Não conseguiu seguir para a guerra como soldado. Chegando ao Rio, recebe o comunicado da Secretaria da Guerra recusando-lhe como soldado, aceitando-a apenas para o serviço de saúde ou outro específico para mulheres. Aviltada, decepcionada, frustrada, Jovita se recusa em ir à guerra se não for como combatente e, tempos depois, ouve-se notícia de que ela teria se suicidado após mais uma desilusão, desta feita de ordem amorosa: teria sido abandonada sem explicações por seu amante, o inglês William Noot, que regressa para seu país de origem.

Carvalho (2020) sinaliza ainda que, à parte os documentos que comprovam a existência de Jovita e sua saga para tornar-se soldado para lutar na Guerra do Paraguai, muito do que se propagou sobre a vida da voluntária da pátria oscila entre mito e realidade, dada a espetacularização gerada em torno da vida dessa mulher incomum e à grande proporção e notoriedade que sua vida alcançou.

Apoiando-se no fato histórico, Francisco Pereira da Silva construiu sua narrativa mantendo uma linha tênue entre ficção e realidade, como o fora a própria vida de Jovita. Dramaturgicamente, trata-se de uma personagem urdida com fios que conectam suas fábulas à ideia de percurso, de viagem, de êxodo, de migração, de hibridação. É uma

personagem itinerante, desterritorializada, que vai se (des)construindo nos seus percursos, nas estações pelas quais ela transita, nas suas relações com essas estações, espacialidades que a modificam, mas que também são modificadas por ela.

Ao estruturar sua obra dramatúrgica como uma sucessão de quadros, Silva adota uma estética da colagem que, para além de uma escolha formal, opera também como crítica à fragmentação da experiência feminina na história e na memória. Raimunda Jovita, protagonista da narrativa, emerge como figura liminar que atravessa os limites entre os gêneros — masculino e feminino, dramático e épico, público e privado — e, ao fazê-lo, expõe as tensões e violências impostas à mulher que se insurge contra as normas de sua época, conforme se explicita nos recortes da obra abaixo transcritos:

EXCERTO I

(Cornetas e tambores. Entra Raimunda Jovita, em grande exaltação. Traz um punhal à cintura e relê um pedaço de velho jornal.)

RAIMUNDA — Vingança! Vingança! Vingança! (...)

TIO — Vingar-se de quem? Alguém que fez mal a ti?

Diz, eu vingarei a tua honra!

RAIMUNDA — Não foi a mim, meu tio, entendes? Ainda sou virgem, morou?

TIO — Graças a Deus! Então, o que te provocou tamanha ira?

RAIMUNDA — Seduzidas! Seduzidas!

TIO — O quê?

RAIMUNDA — Os soldados do tirano seduziram as minhas irmãzinhas de Mato Grosso! Irei vingá-las! *(Retira o punhal da cintura.)*

TIO — Rapariga, estás louca? Vingar de que jeito?

RAIMUNDA — *(cortando os cabelos com o punhal)*

À baioneta calada! Ou em combate singular. Vou para a guerra do Paraguai. Já (...)

RAIMUNDA — Vou me alistar com a mocidade jaicense no Corpo de Voluntários da Pátria! (...)

(Raimunda vai se despindo, atirando a roupa no chão. Depois apanha um traje de vaqueiro e se veste nele.)

TIO — Credo! Vai logo se pondo nua na minha frente como se fosse um menino macho! (...)

TIO — Ah, é? Pois vamos acabar com essas frioleiras. Nascestes fêmea. E mais, és donzela e de menor. Arranque estes voos da cabeça, estas fantasias, e vamos para a aula de música. Ao violino e à flauta, ora pois!
 RAIMUNDA (*saindo resoluto*) — À porra com suas flautas. (*Música de percussão. O tio está atônito. Entra correndo um empregado.*)

EMPREGADO — Dona Jovita pulou, escanchada, no cavalo de sela de vosmecê e saiu numa disparada mais doida desse mundo. Sumiu! (Silva *apud* Costa, 2009, p. 127-128).

EXCERTO II

PRESIDENTE: Titiringato!

SOLDADO — Doutor, inda tou com os olhos no chão. Besta! Abismado!

PRESIDENTE (*Com o braço no ombro do soldado*) — Mirandolino II, você já ouviu o ronco da canguçu? Já viu uma canguçu? Pois é ela, Mirandolino II. É ela. Impriau. (*Música marcial. Homens e mulheres segurando bandeirinhas e flores. Entra Raimunda.*)

PRIMEIRO HOMEM — Povo ludovicense! Nobre povo da Atenas brasileira! Aqui está a jovem Raimunda — a donzela do Inhamuns — hoje uma patriota, amanhã uma heroína a ostentar as cicatrizes pelo ebúrneo corpo! (...)

TERCEIRO HOMEM — Como empresário do teatro de São Luís, anuncio um benefício em prol da heroína. É tamanho o entusiasmo que em menos de três horas foram vendidos todos os camarotes! (...)

RAIMUNDA (*jogando a coroa*) — Sinceramente, tenho andado mais tonta que a própria borralheira. Não é normal o que vem acontecendo comigo. Banquetes e oficialidades a meus pés, me adorando... (...)

HOMEM — Silêncio! Engalana-se o Teatro Santa Isabel, com flores, jambos e sapotis para saudar a jovem heroína Raimunda Jovita! (...) É carinho e é afago para com a graciosa oncinha dos sertões piauienses!

(Silva *apud* Costa, 2009, p. 129-131).

EXCERTO III

(*Entra um soldado. Raimunda continua estátua, com a Patriota petrificada a seus pés.*)

SOLDADO — (*lendo uma folha de papel*) — Ofício do Senhor Comandante: a voluntária Raimunda Jovita não pode acompanhar a tropa na qualidade de praça,

mas sim, como qualquer outra mulher das que se admitem a prestar junto aos corpos em campanha os serviços compatíveis com a natureza do sexo. (...)

RAIMUNDA — Guerreira não?

SOLDADO — Não.

RAIMUNDA — Mas é o cúmulo! Terrível discriminação sexual! Eu quero lutar, quero bater-me, quero a liberdade de ser mulher; de picar, me entendes? E não só ser picada! (Silva *apud* Costa, 2009, p. 132-133).

EXCERTO IV

RANGEL — Brasil, o teu cocal cinge de crepe, / Mais um herói morreu — morreu Jovita!

RAIMUNDA (*levantando-se*) — Rangel, meu bem, se quer berrar, berre. Eu não tenho nada contra seu berro. Agora, fazer discursos, declamar sonetos, não! Tenha santa paciência, mas vivo de saco cheio de tanta metáfora. Vem cá... Sonhemos. Você, um paraguaio e eu, a guerreira dos Inhamuns. Eu, cruzando o fogo do inimigo, salto no teu pescoço (*salta no pescoço de Rangel e lhe crava o punhal*) e te dou uma estocada e bumba!

RANGEL — Jovita, mas isso não é absolutamente histórico! Assim, seria escamotear a Sagrada História. Mas, se te apetece a ficção, representemos. Veja, estou cambaleante! (*Cai.*)

RAIMUNDA — Pique! Uma bela bolha de sabão. Doirada! Pique! Uma vingança aos necrológicos — Brasil, o teu cocal cinge de crepe, mais um herói morreu — morreu Rangel! (Silva *apud* Costa, 2009, p. 138).

Desde o primeiro quadro, o gesto de Raimunda ao anunciar que irá à Guerra do Paraguai, alistando-se como soldado, já constitui uma quebra radical das normas de gênero. A decisão de vestir-se como homem e ocupar o espaço do *front* militar — território exclusivo dos homens — revela não apenas o desejo de transgressão, mas também a denúncia de um sistema que relega às mulheres papéis subalternos e funções de cuidado. A aceitação momentânea de sua presença como sargento, ainda que excepcional, tensiona as fronteiras do que é permitido a um corpo feminino no espaço público patriarcal.

À medida que a personagem atravessa diferentes cidades e é continuamente celebrada, o texto dramático evidencia, criticamen-

te, a espetacularização da mulher transgressora. Raimunda vira um objeto de culto nacionalista, celebrada em teatros, exaltada por artistas e literatos, mas nunca plenamente reconhecida em sua agência. Trata-se de uma aclamação que tem mais a ver com a construção simbólica de um mito nacional do que com o respeito concreto à sua autodeterminação. Essa paradoxal visibilidade — que confere notoriedade enquanto nega autonomia — é uma forma refinada de domesticação do gesto rebelde.

O momento em que Raimunda é impedida de seguir para a guerra, sendo relegada às funções femininas tradicionais de enfermeira e cozinheira, marca uma virada simbólica e política crucial. A proibição de combater e a exigência do retorno ao “lugar de mulher” explicitam o caráter performativo do gênero, ou seja, não é o corpo que determina o papel social, mas os dispositivos normativos que o regulam. Ao recusar esse destino imposto, expresso no trecho “quero a liberdade de ser mulher”, Raimunda realiza um ato de recusa à heteronormatividade compulsória que define o que é ser mulher em um mundo militarizado e patriarcal.

A expulsão de casa por Patriota, após abandonar o uniforme masculino, aprofunda a metáfora da mulher que, ao recusar tanto o papel militar quanto o feminino normativo, torna-se uma figura inassimilável. Raimunda é excluída tanto do campo da guerra quanto do campo doméstico, tornando-se, assim, uma errante, sem território, sem lugar. Sua relação com o inglês William Noot reforça esse sentimento de abandono e deslocamento: ela busca afeto e é novamente descartada, como ocorre com tantas mulheres que desafiam as estruturas afetivas convencionais.

O desfecho da peça, contudo, reconfigura radicalmente a lógica do sacrifício feminino. Diante da possibilidade de suicídio, Raimunda interrompe a narrativa da vitimização para, em um gesto de rebelião extrema, assassinar o poeta Rangel. Este ato final não deve ser lido como pura violência, mas como um corte performativo que implode a expectativa trágica da mulher sofredora e redentora. Raimunda, ao cravar o punhal em outro corpo — e não no seu — desafia a ordem sacrificial que es-

trutura muitas narrativas femininas no teatro e na literatura. Se antes o destino da mulher era morrer por amor, pela honra ou pela vergonha, aqui ela sobrevive como agente de sua própria história, mesmo que às custas de romper a ficção e instaurar o caos.

Dessa forma, *Raimunda Jovita na Roleta da Vida* apresenta uma crítica contundente às construções de gênero na sociedade patriarcal e nacionalista, revelando como a mulher que ousa atravessar os limites impostos à sua condição é ora celebrada, ora punida, mas quase sempre controlada. A peça sugere que somente ao romper com o *script* social — inclusive o da tragédia feminina — é possível reinventar outras formas de existência para além da roleta dos destinos prescritos.

Ao reler a personagem Raimunda Jovita à luz de um pensamento somático, evidencia-se a forma como Francisco Pereira da Silva constrói uma dramaturgia atravessada por experiências corporificadas, memória afetiva e práticas culturais populares. Jovita não é apenas uma figura dramática inserida em uma fábula linear; ela é um corpo-em-processo, um corpo-sujeito em deslocamento, que se constrói na travessia entre geografias físicas e simbólicas. Nesse sentido, a dramaturgia de Silva se aproxima de uma poética somática ao dar centralidade ao corpo enquanto fonte de enunciação, deslocamento e reinvenção.

A própria trajetória do autor, que deixa o interior do Piauí e se radica em outras cidades, como São Luís e Rio de Janeiro, reverbera na tessitura de sua obra, que carrega consigo marcas do seu território de origem. Silva inscreve nas linhas de sua escrita uma memória cultural forjada nos elementos do cordel, dos pastoris, das incelenças e das narrativas orais, compondo uma dramaturgia híbrida que tensiona fronteiras entre o épico e o popular, entre o trágico e o farsesco. O corpo da personagem — e por extensão o corpo do próprio autor — é o lugar de encontro entre interioridade e mundo, entre cultura e insubordinação, entre trauma e invenção.

A construção dramatúrgica de Raimunda Jovita se ancora em um gesto de ruptura com a ordem imposta: ao tomar conhecimento da violência cometida por soldados paraguaios contra mulheres mato-grossen-

ses, a personagem se move, literalmente, por um impulso interno de vingança e justiça. Esse movimento não é apenas narrativo; é somático. Jovita escuta o próprio corpo, suas afetações, e age de forma relacional com o mundo que a atravessa. Como aponta Magalhães (2022), o *soma* é uma instância viva, relacional e maleável. A ação de Jovita — cortar os cabelos, vestir trajes masculinos, montar a cavalo e sair em fuga — simboliza um processo de autoformação somática, em que o corpo se organiza a partir de um impulso interno, de uma verdade vivida.

À medida que a personagem percorre diversas cidades — Jaicós, São Luís, Recife, Rio de Janeiro — ela vai sendo progressivamente espetacularizada. O corpo-sujeito torna-se corpo-mídia, corpo-exótico, transformado em objeto de exposição pública. A dramaturgia de Silva documenta esse processo com ironia e crítica, revelando como a exceção — a mulher que se recusa a ocupar o lugar de “fêmea donzela” — é transformada em aberração, tal como aponta Tonezzi (2008) ao discutir a ideia de “cena contaminada”. Raimunda é a “canguçu”, a “oncinha dos sertões piauienses”, celebrada e ao mesmo tempo desumanizada. Como nas feiras medievais em que corpos anômalos eram exibidos para o deleite popular, a personagem é consumida como espetáculo e, depois, descartada.

É nesse jogo entre a visibilidade espetacular e a escuta de si que se evidencia a dimensão somática da dramaturgia. Jovita, mesmo diante das tentativas contínuas de silenciamento e enquadramento, insiste em sua autonomia. Quando é informada de que não poderá mais seguir para a guerra como combatente, por ser mulher, ela se recusa a aceitar as funções femininas atribuídas pelas normas da tropa — cozinheira, enfermeira, viandeira — afirmando seu desejo de lutar e sua liberdade de ser mulher à sua maneira: “quero a liberdade de ser mulher, de picar, me entendes? E não só ser picada!”. Tal fala condensa o gesto somático de resistência: o corpo, aqui, não é receptáculo de ordens externas, mas agente de seus próprios afetos e decisões.

O giro da “roleta da vida”, presente no título da peça, pode ser compreendido como metáfora da instabilidade dos lugares de pertenc-

cimento, da contínua desterritorialização a que Jovita é submetida. A personagem inscreve-se no que Deleuze e Guattari (1995) denominam “linhas de fuga”: trajetórias que, ao mesmo tempo em que rompem com territórios fixos, constroem novas formas de subjetivação. Jovita rompe com o lugar social que lhe é imposto — de mulher pura, passiva, subalterna — e, ao fazê-lo, não apenas se reinventa, mas reinventa o mundo ao seu redor. Cada estação que ela atravessa transforma-se e a transforma, em um jogo relacional que é, ao mesmo tempo, político, poético e somático.

A cena final da peça, em que Raimunda Jovita não dirige o punhal contra si, mas contra o poeta Rangel — figura alegórica do discurso histórico e patriarcal que tenta inscrevê-la em uma narrativa de fracasso e abjeção — configura-se como um gesto radical de insurgência e reescrita. O fragmento dramaturgico (rever Excerto IV) explicita essa operação estética e política.

Esse clímax dramaturgico não apenas rompe com o destino histórico de morte imputado à personagem, como afirma um corpo que reage, reconfigura e reivindica o direito de contar sua própria história. A ação performativa de Raimunda — ao cravar o punhal no símbolo da voz histórica masculina — traduz, em cena, aquilo que pode ser entendido como um levante do *soma* contra a narrativa institucionalizada. O corpo da personagem, longe de ser lugar de submissão ou martírio, torna-se agente de reescrita, instaurando uma lógica própria de enunciação e desobediência.

Nesse sentido, Raimunda Jovita emerge como uma corpessoa — nos termos de Freitas (2020) — cuja existência é relacional, sensível e politicamente situada. Sua trajetória não se reduz à esfera da representação mimética; ao contrário, revela um corpo que cria presença, que age como campo de dissenso e invenção. A dramaturgia de Francisco Pereira da Silva, ao articular elementos da cultura popular, dispositivos de distanciamento e uma linguagem contaminada por ruídos e multiplicidades, aproxima-se das práticas somáticas ao reconhecer no corpo a sede do pensamento e da transformação.

Importa destacar que a construção dramatúrgica de Jovita não segue os cânones do realismo psicológico nem se ancora em uma linearidade narrativa. Ao invés disso, propõe uma escrita polifônica, híbrida e metalinguística, que se constitui pela justaposição de vozes, registros e formas. Essa fragmentação performa a própria condição da personagem: um corpo em trânsito, sempre deslocado, que recusa o enquadramento e habita os entrelugares do social, do histórico e do simbólico.

A recusa de Jovita à passividade — seja no plano da ação narrativa, seja no plano da representação simbólica — ressoa como um gesto somático radical. A personagem desloca os signos que lhe são impostos e se reinscreve como presença viva e insurgente. Ao fazer isso, aproxima-se da figura da “personagem sem caráter”, conforme definida por Sarrazac (2017): não uma personagem esvaziada, mas um ser plural, rizomático, aberto à diferença e à deriva. A negação do destino trágico imposto pela historiografia patriarcal é, portanto, também uma recusa somática de coincidir com o lugar que lhe é socialmente reservado, compreendendo-se como um ser relacional e em constante (re)construção.

Nesse ponto, a dramaturgia de Francisco Pereira da Silva se inscreve na modernidade teatral ao articular corpo e linguagem como instâncias indissociáveis. O corpo de Raimunda não é apenas representado: ele produz linguagem, sentido e ruptura. A personagem torna-se, assim, um vetor de desestabilização das formas, dos gêneros e dos regimes de visibilidade que tentam capturá-la. Sua corporalidade não é mera superfície dramática, mas campo de resistência e invenção.

A potência dessa escrita, contudo, não reside apenas em sua crítica social ou no deslocamento formal que propõe. Ela se afirma, sobretudo, como experiência somática de mundo: o corpo em cena pensa, sente, age — e convida o espectador a reconhecer, em sua presença, a complexidade do viver em trânsito, em atrito, em deslocamento. É nesse ponto que dramaturgia e somática se encontram: ambas recusam modelos fechados de subjetividade, ambas operam pela escuta, pela relação e pela emergência do sensível.

A roleta da vida, portanto, não gira sobre Jovita; é ela quem gira a roleta. Sua trajetória não é conduzida pelo acaso, mas por uma consciência encarnada que, mesmo entre rupturas e perdas, persiste na afirmação de um corpo que decide, que escolhe, que age — e que, ao agir, desfaz os necrológios escritos por outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotar uma perspectiva somática sobre a personagem Raimunda Jovita, criada por Francisco Pereira da Silva na peça *Raimunda Jovita na Roleta da Vida*, este artigo procurou demonstrar como a dramaturgia pode atuar como espaço de inscrição para subjetividades dissidentes e corpos em constante processo de reinvenção. A protagonista, ao transgredir as normas patriarcais, não se deixa capturar por modelos normativos e encontra no próprio corpo — vivenciado, percebido e escutado — um campo de potência criadora.

A escrita dramatúrgica de Silva insere-se em uma tradição moderna e crítica, na qual a personagem deixa de ser uma entidade psicológica estável para tornar-se zona de indeterminação, conflito e transformação. O diálogo com o pensamento somático — nas contribuições de Hanna (1976b), Freitas (2020), Magalhães (2022), Fernandes, Pizarro e Scialom (2024) e Tonezzi (2008, 2011) — permitiu compreender Raimunda como uma corpessoa, um sujeito que atua a partir de uma interioridade viva, sensível e relacionalmente situada.

Francisco Pereira da Silva, ao invés de apenas dramatizar um episódio baseado em fatos históricos, constrói, por meio da fabulação e da teatralidade contaminada, uma poética centrada no corpo como instância de resistência. Raimunda Jovita transforma-se, assim, em emblema de um teatro que elabora pensamento a partir da corporeidade, instaurando uma escrita que articula política, sensibilidade e insurgência.

Essa leitura revelou ainda uma dramaturgia comprometida com a expressão de subjetividades que não se conformam aos lugares estabele-

cidos. Raimunda não representa uma mulher idealizada ou arquetípica: ela subverte continuamente os papéis que lhe são impostos, habitando os entrelugares do social, histórico e simbólico. Seus deslocamentos — territoriais, afetivos e simbólicos — evidenciam uma corporalidade em fluxo, marcada por memórias e afetos que a orientam em sua travessia.

A peça estrutura-se como uma colagem de quadros fragmentados, onde o corpo cênico não se restringe à função representacional, mas se afirma como território de conflito, invenção e dissenso. O ato final da personagem, ao negar o destino sacrificial e afirmar sua própria agência, desmonta as narrativas trágicas que historicamente capturaram figuras femininas transgressoras. Nesse gesto, a dramaturgia de Silva se alinha às discussões contemporâneas sobre corpo, gênero e subjetividade.

Conclui-se que a construção de Raimunda Jovita não apenas recupera uma história marginalizada, mas propõe uma poética corporal que tensiona os limites da representação e da normatividade. O entrelaçamento entre somática e escrita teatral revela um teatro que opera como prática de criação de outros modos de existência, em que o corpo, longe de ser domesticado pelos discursos, emerge como força ativa de escuta, imaginação e transformação.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, Aci. *História do teatro piauiense*. Teresina: COMEPI, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Jovita Alves Feitosa: voluntária da pátria, voluntária da morte*. São Paulo: Chão Editora, 2020.

COSTA, Virgílio. Francisco Pereira da Silva: Cronologia da Vida e Obra. In: SILVA, Francisco Pereira da. *Teatro completo*. Virgílio Costa (Org). Rio de Janeiro: Funarte, 2009, v. 1-3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERNANDES, Ciane; PIZARRO, Diego; SCIALOM, Melina. *Prática Artística como Pesquisa, Somática e Ecoperformance*. São Paulo: Giotri, 2024.

FREITAS, Roberto. *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental*. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em: <https://acordacordao.com/publicacoes/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GRUPO HARÉM DE TEATRO (Org). *O livro do Harém: 35 anos*. 1. ed. Teresina-PI: Halley, 2021.

HANNA, Thomas. *Corpos em Revolta: uma abertura para o pensamento somático*. 2. ed. Tradução de Vicente Barretto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976a.

HANNA, Thomas. The field of somatics. *Somatics: magazine journal of the bodily arts and sciences*, Novato, CA, v. 1, n. 1, p. 30-34, outono, 1976b.

MAGALHÃES, Marina Campos. Pistas sobre uma abordagem somática na construção de um corpo-cênico-sensível. In: *Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança*, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 514-529.

QUEIROZ, Raquel. O desejado e Vilela. In: SILVA, Francisco Pereira da. *Teatro completo*. Virgílio Costa (Org). Rio de Janeiro: Funarte, 2009, v. 1-3.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *Sobre a fábula e o desvio*. Organização e tradução de Fátima Saadi. Rio de Janeiro: 7Letras: Teatro do Pequeno Gesto, 2013.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *Poética do Drama Moderno: de Ibsen a Koltès*. Tradução de Newton Cunha; J. Guinsburg; Sônia Azevedo. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TONEZZI, José. *O Teatro das disfunções, ou, A Cena contaminada*. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TONEZZI, José. *Cena e contágio: o teatro das disfunções*. In: VI Reunião Científica da ABRACE, Porto Alegre, 2011.

8. UMA ARTISTA NA ACADEMIA: NOTAS SOBRE ARTE, PESQUISA E LAGUNAS

*Raquel Pires Cavalcanti*²⁴

Iniciei minha formação acadêmica na universidade aos 30 anos, já sendo mãe de duas filhas. Aos 50 anos, concluí meu doutorado, depois de já estar atuando há quase dez anos como professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possuindo uma sólida carreira profissional em Dança. Se, por um lado, a minha entrada relativamente tardia no contexto acadêmico escancarou minha desabitução à rotina de estudante, me fazendo me adaptar e me reorganizar para tal empreitada, por outro, a experiência artística e a maturidade que já possuía me permitiram desenvolver importantes reflexões durante esse processo. Essa condição acabou se mostrando crucial na construção da minha compreensão e do meu posicionamento enquanto artista, professora e pesquisadora no contexto acadêmico.

Neste texto, compartilharei algumas experiências vividas durante o doutorado — ainda latentes em mim — relacionadas à pesquisa no campo das artes e ao papel do artista na academia, assim como sobre a relação imbricada entre práticas artísticas e pedagógicas que me instigaram ao longo da pesquisa. Por fim, tecerei algumas reflexões sobre lacunas detectadas também durante o doutorado sobre a minha experiência como professora da Técnica Alexander no que tange às epistemologias da deficiência.

Ao optar por compartilhar movimentos e questões que atravessaram a minha pesquisa, estou me alinhando às propostas de bell hooks (2017), que nos incentiva a nos colocarmos sempre, mesmo que em nossas processualidades. Marília Velardi (2018) nos propõe algo similar, quando diz:

24. **Raquel Pires Cavalcanti** é artista da Dança e professora da Técnica Alexander. Mestra em Dança Educação (NYU/EUA) e doutora em Artes da Cena (UNICAMP, SP/BRA). Professora do Curso de Dança da UFMG desde 2014. Líder do Coletivo CEIVA — Experiências investigativas em Somáticas e Prática como pesquisa (CNPq).

É preciso que declaremos como nós pensamos, como nos organizamos, como tropeçamos, o que descartamos, como estamos fazendo para investigar e narrar, comunicar e trazer à tona aquilo que investigamos. Contar para as pessoas como estamos fazendo, falar das idas e voltas, performar os diálogos que estabelecemos, as linhas que traçamos, as malhas que tecemos (Velardi, 2018, p. 52).

PAUSA PARA SE PERCEBER

Uma das primeiras coisas que me dei conta ao iniciar o doutorado, é que eu carregava uma visão bastante conservadora e linear frente à pesquisa, seguindo um caminho que cultivava “o pensamento já pensado” (Hissa, 2019, p. 72). Cassio Hissa (2019) define e problematiza muito bem essa atitude previsível do pesquisador no contexto das pesquisas convencionais.

Para ele:

O pesquisador seleciona perguntas. Diante do universo infinito de questões, ele escolhe algumas — provavelmente aquelas com as quais se identifica, para as quais se sente preparado ou já tem caminhos de resposta. Não são poucas as circunstâncias em que a resposta já está praticamente embutida na própria pergunta. Mas o verbo da pesquisa não é “descobrir”? “Solucionar” tem o mesmo significado de “descobrir”? (Hissa, 2019, p. 72, grifo do autor).

Ao me dar conta de que eu estava percorrendo um caminho de certa forma “já percorrido”, fui em busca de compreender outros modos de pesquisar que fariam mais sentido para minha história e minhas experiências enquanto artista. O doutorado se tornou, assim, um grande processo de perceber, refletir, criticar e ressignificar o próprio ato de pesquisar.

Ao cursar as disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação da Unicamp, tive contato com duas metodologias de pesquisa que se tornaram cruciais para a minha pesquisa: a Desmontagem e a Prática

como Pesquisa. Conheci a desmontagem através das artistas-professoras-pesquisadoras Ana Cristina Colla e Raquel Scotti Hirson, na disciplina *Desmontagem cênica como estratégia de reflexão e criação do artista da cena*. Inicialmente pensada como uma maneira de compartilhar com o público as tramas dos processos de criação de artistas latino-americanos, a desmontagem:

[...] se expandiu para além de processos cênicos, incluindo a investigação e o desvelamento de diferentes processos referentes à prática do artista/pesquisador. [...] Ao propor trazer à tona o compartilhamento de processos, narrativas e experiências, tornam-se visíveis os percursos construtivos, revelando também o *como* e não apenas o *quê* (Cavalcanti, 2023, p. 56-57, grifo da autora).

Já a Prática como Pesquisa é o eixo condutor do grupo de pesquisa “Prática como Pesquisa: processos de produção da cena contemporânea,” liderado pelas artistas-professoras-pesquisadoras Marisa Lambert, Silvia Geraldi (*in memoriam*) e Ana Terra, do qual fiz parte durante a minha passagem pelo programa. Essa metodologia de pesquisa, que elege a prática como seu principal fio condutor, vem se utilizando de diversos termos para se definir, tais como “prática como pesquisa”, “pesquisa baseada na prática”, “pesquisa integrada à prática”, “pesquisa guiada pela prática”, entre outros, que “praticam” as resoluções de suas questões, ao invés de somente “pensarem sobre elas” (Haseman, 2015, p. 147, tradução própria).

Nessas abordagens metodológicas, é desejável não começarmos nossas pesquisas com uma pergunta já pronta e fechada, mas nos colocarmos em diálogo direto com o material que vai surgindo ao longo da pesquisa, detectando — com o tempo — possíveis questões que podem vir a se tornar as questões da pesquisa. Essa postura de abertura e imprevisibilidade se assemelha ao modo como coreógrafos e artistas contemporâneos interagem com seus materiais coreográficos e de criação,

isto é, respondendo a ele à medida em que ele é gerado, sem um plano já pré-estabelecido, como Penelope Hanstein (1999, p. 24) bem coloca:

Exploração, tentativa e erro, improvisação e atos como definir, redefinir, elaborar, selecionar, rejeitar, estruturar e reestruturar. Todas essas experiências, familiares aos artistas da dança, são processos fundamentais a todo pesquisador (Hanstein, 1999, p. 24).

A partir dessa perspectiva, fui percebendo que minhas experiências em dança me forneciam inúmeras ferramentas para a minha pesquisa acadêmica. Muitos artistas, como foi o meu caso, chegam na universidade sentindo-se em desvantagem, como se não tivessem os recursos necessários para realizarem uma pesquisa acadêmica de qualidade. No entanto, artistas profissionais possuem um repertório valioso de conhecimentos disponível para suas pesquisas, com modos próprios de elaborações que não só podem como devem ser incorporados às suas pesquisas, e que muitas vezes escapam às formas mais tradicionais de investigação acadêmica.

Reconhecer esse repertório como legítimo é também um ato político, uma vez que amplia as possibilidades da própria universidade em acolher diferentes epistemologias, abrindo espaço para perspectivas que emergem da prática artística como formas igualmente válidas de produção de conhecimento. Brad Haseman (2010) aponta que as ferramentas metodológicas, principalmente em pesquisas de cunho qualitativo, muitas vezes não dão conta de acomodar as experiências e resultados de pesquisas produzidos no campo das artes, fazendo com que artistas precisem buscar outras e/ou novas ferramentas em seu próprio campo, a partir de seus próprios modos de fazer.

Imbuída dessa compreensão inicial, a pesquisa começou a respirar novos ares, levantando novas questões. Esse caminho inverso — no qual as questões da pesquisa vão surgindo e se transformando à medida que se pesquisa — é uma característica fundamental da Prática como Pesquisa. Susan Stinson (2006) também reconhece essa particularidade no nosso modo de fazer pesquisa no campo das artes. Ela afirma:

A maioria de nós não sabe totalmente o que quer dizer até que tenhamos dito. Raramente temos uma dança ou um texto completamente planejado antes de começá-los. Em vez disso, descobrimos o que queremos dizer enquanto descobrimos como dizê-lo. O "como" é muito importante. Forma e conteúdo surgem juntos. E realmente não conhecemos um até conhecermos o outro (Stinson, 2006, p. 204, tradução minha, grifo da autora).

O “como”, no meu caso, foi trazer a minha prática artística para o centro da pesquisa, identificando as reflexões/questions que iam surgindo a partir do próprio ato de criar/investigar. Essas práticas se desdobraram em diversas criações artísticas realizadas ao longo da pesquisa. Em *Desmontagem #1: Pesquisa como soma*, exploro artística e poeticamente as questões que me atravessaram durante o processo de pesquisa sobre o próprio ato de pesquisar. Concebida e realizada no formato audiovisual, a proposta era ampliar minha compreensão de pesquisa no campo da Dança — e através da dança — trocando experiências com outros artistas-pesquisadores sobre o ato de pesquisar e reconhecendo diferentes movimentos que perpassam nossas experiências em pesquisa. Nove artistas-pesquisadores da Dança participaram desta etapa da pesquisa.

O subtítulo escolhido — *Pesquisa como soma* — se articulou de maneira livre e despretensiosa com os diversos verbos que Thomas Hanna adota em seu livro *Corpos em Revolta* (1976), onde esboça suas primeiras ideias sobre o conceito de soma, que continuaria a desenvolver nas décadas seguintes.

O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento — alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. Os somas humanos são coisas únicas que estão ejaculando, peidando, soluçando, trepando, piscando, pulsando, digerindo. Somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando (Hanna, 1976, p. 28).

Foi também por meio de verbos que melhor descrevessem meus movimentos durante a pesquisa que essa proposta se constituiu. Foram eles: inquietar, escutar, pausar, tecer, desesperar, fraturar, prismar e desbatar. Perceber e vivenciar a pesquisa como soma, que se contrai, se distende, se acomoda e provoca inúmeros outros impulsos, significou assumi-la como processo vivo, pulsante e em constante transformação. Constatando a “impossibilidade da linearidade” — ideia elaborada a partir do verbo fraturar —, fui, aos poucos, dando corpo e voz aos meus verbos através de movimentos e imagens que iam surgindo durante a investigação. Sugiro aqui, uma pausa na leitura para que você possa assisti-la²⁵:

A proposta era que cada participante, a partir das provocações contidas no vídeo *Desmontagem #1: pesquisa como soma* (Figura 5), elaborasse sua devolutiva no formato que desejasse. Os materiais que chegaram continham movimentos, montagens já editadas, outras em estado bruto, alguns textos escritos, outros falados, verbos já existentes, outros inventados, desenhos, danças e poemas. A reverberação criada a partir da minha criação, agora voltava para mim, instigando-me a novos movimentos.



Figura 5: *Desmontagem#1: pesquisa como soma*. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

25. Disponível em: <https://youtu.be/ReuwK1hiPHQ>. Acesso em: 26 nov. 2025.

Descrição da imagem: Em um estúdio de dança, Raquel Pires, autora do texto, de pele clara e cabelos castanhos presos, move-se de pé, vestindo roupa preta. Sua imagem está replicada em quatro como se estivesse deixando um rastro pelo espaço que ocupa. As imagens denotam um deslocamento em movimentos de passos largos, torções de tronco e flexão das pernas. O cenário tem parede de tijolos aparentes ao fundo e um piso de taco de madeira com padrões geométricos. #paracegover

Com liberdade para criar, dialogar e transgredir o material recebido, permiti-me colocar-me nele também. Apesar de nenhum participante ter tido contato com o processo criativo do outro, diversas interseções e cruzamentos puderam ser percebidas, evidenciando aspectos comuns em nossas experiências. Neste material, encontrei o imenso universo que nós, artistas da Dança, exploramos e habitamos: o universo que atravessa o corpo, a voz, a palavra, a poesia, o canto, a música, o movimento, o silêncio, enfim, a própria poética/potência da Arte e da Dança. O resultado desse material que compilei e editei, deu origem ao vídeo *Movimentos de Pesquisa*²⁶ (Figura 6):



Figura 6: *Movimentos de Pesquisa*. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Descrição da imagem: Imagem em plano médio e ângulo frontal. Mostra o interior de um auditório ou sala de conferências com luz suave e uniforme.

26. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IdmW7cvNOlI>. Acesso em: 26 nov. 2025.

Em primeiro plano estão várias fileiras de cadeiras estofadas em tom claro com estruturas metálicas cinzas e distribuídas aleatoriamente. Do lado direito, por trás de uma das fileiras de cadeiras, surgem as pernas de Raquel Pires esticadas verticalmente para o alto. Ela veste calças pretas ajustadas e os pés estão descalços, com as solas voltadas para cima. O restante do corpo permanece oculto pelas cadeiras. #paracegover

Outra criação realizada neste processo foi a *Desmontagem #2: atravessando Alexander* (Figura 7), compartilhada com professores da Técnica Alexander (TA) de diversos países durante o 12º Congresso Internacional da TA, na Alemanha. Nela, utilizo mais uma vez, as propostas da desmontagem como recurso para desvelar incômodos com que me deparei durante a pesquisa em relação à Técnica Alexander. A desmontagem me permitiu “performar” o que não seria talvez possível ou desejado dizer textualmente. Nesse sentido, a desmontagem me permitiu adentrar em temas pouco discutidos, e muitas vezes, silenciados, de modo que minhas questões pudessem ser problematizadas e reveladas sem precisar fazê-las de maneira direta ou combativa. Isso foi possível em virtude do fascinante recurso da ironia, elemento em que a minha desmontagem se amparou. Segundo Mônica Oliveira (2008), o humor irônico é capaz de provocar não somente o riso, mas também a crítica, uma vez que na ironia o riso surge justamente porque ocorre a crítica. Sugiro mais uma pausa na leitura para que você possa assisti-la.²⁷

27. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yp8U-h2UZY8>. Acesso em: 26 nov. 2025.



Figura 7: *Desmontagem#2: atravessando Alexander.* Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Descrição da imagem: Imagem em plano médio e ângulo frontal. No centro da imagem, Raquel Pires está de pé em uma sala de aula. Ela é uma mulher de pele clara e cabelos escuros presos em um coque alto, usa óculos de armação preta grossa e veste um jaleco branco de mangas longas sobre uma calça preta. Sua expressão é animada, com a boca aberta como se falasse ou cantasse. Ela segura uma régua transparente na mão direita, enquanto a mão esquerda está aberta com a palma para cima. Atrás dela, há uma lousa preta com rabiscos a giz e uma cadeira. Ao fundo, uma tela de projeção branca exibe uma imagem desfocada. #paracegover

Essa possibilidade que a desmontagem nos oferece, de revisitar e ressignificar elementos e aspectos da nossa trajetória, seja um espetáculo, uma personagem, uma questão, um acontecimento etc., pode ser vista como um dos grandes diferenciais em relação a outros processos de criação, principalmente devido à noção de “ineditismo” e “originalida-

de” tão presentes no nosso campo. O “inédito” em processos como este é o modo como tratamos dos elementos que elegemos revisitar e desmontar, partindo de histórias e experiências já vividas, mas também imaginadas. Isso promove um movimento interessante de se olhar e se voltar para dentro e para trás, rompendo a lógica de processos de criação que geralmente focam no que está à nossa frente. O desafio de um processo de desmontagem é exatamente este: resistir ao desejo de querer criar algo que seja inédito ou original. Ao contrário, debruça-se no que já se tem, no que já existe, torcendo, espiralando, virando do avesso, reinventando e ressignificando, e assim, de maneira indireta, descobrimos algo novo.

PAUSA PARA SE PERCEBER

A indissociabilidade entre práticas artísticas e pedagógicas foi outro ponto que emergiu de maneira significativa durante a pesquisa, através das práticas de desmontagens. Percebi que as minhas desmontagens não possuíam um caráter apenas artístico, mas artístico/pedagógico, compreendendo a imbricação existente nessas práticas. No universo da dança esse tema é, a meu ver, ainda muito pouco debatido. Um dos empecilhos que reforça dicotomias entre essas práticas se dá por uma crença construída, e infelizmente ainda cristalizada, de que discussões de cunho pedagógico pertencem ao campo da educação, e não das artes, e, portanto, para o artista, essa discussão seria irrelevante. Ou ainda, há a ideia de que quem deve discutir esse tipo de questão são professores de dança que trabalham na Educação Básica, ou seja, em um contexto distinto e distante dos artistas-criadores que atuam em estúdios e palcos. Por fim, há ainda a equivocada noção de que professores de dança são “artistas frustrados”, que buscaram refúgio na docência por terem “fracassado” ou se “aposentado” como artistas. Essas visões, além de reafirmar um discurso recorrente que desqualifica o papel do professor, apartando-o da sua condição de artista, acaba legitimando uma hierarquia no campo da Dança, onde o fazer artístico é mais valorizado do que os processos que ocorrem em sala de aula ou em outros espaços fora dos palcos.

No entanto, a sala de aula, assim como todos os outros espaços que se encontram à “margem do mundo do espetáculo” (Louppe, 2018, p. 332) — muitas vezes invisibilizados e desvalorizados — é na verdade um campo potente onde podemos trabalhar, formular, problematizar e nos aprofundar nas inúmeras questões que atravessam o nosso fazer artístico. Quando crio uma cena, não estou apenas produzindo uma obra cênica; há uma prática pedagógica que me atravessa no modo como conduzo esse processo, seja sozinha ou em coletivo. Do mesmo modo, é também em sala de aula que podemos inventar e compartilhar múltiplas experiências que se diferenciam de outros contextos pedagógicos justamente por sermos artistas.

Indo além na problemática das dualidades, há ainda um outro aspecto relevante que vale a pena ser apontado: a dicotomia hierárquica entre teoria e prática que ainda persiste no contexto acadêmico. Nesse ambiente, artistas da Dança são muitas vezes vistos como pessoas “da prática”, mas em um sentido “menor” de quem pertence ao campo da “teoria”, como se nosso fazer fosse destituído de pensamento, de reflexão, de elaboração e de inúmeras articulações. Essa visão, além de reforçar e aprofundar a visão dualista entre teoria e prática, não reconhece a potência conceitual e reflexiva em todo fazer.

Durante uma conversa com um aluno há alguns anos, algo curioso ocorreu. Ele falava sobre suas experiências na universidade e se referia a alguns professores como “mais práticos” e a outros como “mais acadêmicos”. Sua maneira de dividir e separar nossos fazeres me chamou a atenção, principalmente pela visão de que o professor “prático” não poderia ser também “acadêmico”, como se os acadêmicos fossem somente os que trabalham no campo teórico e não todos que produzem conhecimento dentro da academia, em sua diversidade de áreas e modos de fazer. Talvez aí se encontre o nosso desafio, isto é, romper cada vez mais com a ideia de que a prática é destituída de teoria ou de que o corpo é destituído de saber, minimizando, assim, a hierarquia que rege essas dicotomias.

PAUSA PARA SE PERCEBER

Por fim, um ponto que emergiu já no final doutorado e que sigo investigando junto ao Coletivo CEIVA – Experiências investigativas em Somáticas e Prática como pesquisa (CNPq) – grupo de pesquisa que eu e as artistas, professoras e pesquisadoras Elisa Abrão e Hariane Eva criamos em 2023, é a relação da Técnica Alexander com as epistemologias das deficiências. No CEIVA, fomos introduzidas a essa questão a partir da tese de doutorado de Elisa Abrão, que se debruçou sobre o tema na sua pesquisa depois de ter passado por um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Elisa realizou entrevistas com quatro mulheres/artistas da cena que tiveram AVC. Neste encontro, mapeou singularidades relativas a como sentem seus corpos, como reinventam seus dançares e como experimentam o silêncio do movimento, tema central de sua tese. Suas próprias experiências, aliadas à sua pesquisa de doutorado, me instigaram a aprofundar-me no assunto.

Minha formação no campo somático se deu prioritariamente como professora e praticante da Técnica Alexander (TA), iniciada em 1995. No entanto, foi somente no doutorado que me dediquei a uma reflexão efetivamente crítica sobre a minha trajetória formativa, identificando aspectos que até então permaneciam distantes da minha prática e das minhas reflexões sobre ela. Um desses aspectos é como a TA lida com a questão das diferenças – ponto até então pouco abordado tanto na minha formação quanto na minha prática profissional.

Algo que me chamou a atenção, portanto, ao problematizar essa questão junto ao CEIVA, foi constatar o quanto a Técnica Alexander foi criada e sistematizada a partir de um modelo muito específico de corpo: o corpo bípede. Isto é, ela se baseia em uma determinada ideia de padrão corporal e, ao fazer isso, acaba ignorando outras experiências e condições de corpos que não se encaixam nesse modelo. A questão da verticalidade – “para o alto e pra cima” – tão almejada na TA, é amplamente discutida por Elisa Abrão em sua tese de doutorado, reverberando com os meus questionamentos sobre o assunto:

O ato de se erguer, se levantar e caminhar compõe o campo de expectativas sobre os humanos desde o nascimento, perpassado pelos discursos de progresso do desenvolvimento. Espera-se que, no processo de desenvolvimento de um bebê, ele “conquiste” a posição ereta e o caminhar. A direção alta, e mais especificamente o erguer/levantar, são previstos, desejados, sendo o que deve ser conquistado. O erguer nos apresenta uma determinada expectativa a ser cumprida, considerada melhor e de maior complexidade que os estágios anteriores do desenvolvimento, algo que supostamente todo ser humano executará (Abrão, 2022, p. 131, grifo da autora).

Ao pensar no ensino da Técnica Alexander a partir dessas perspectivas, comecei a questionar o movimento básico que todo estudante pratica durante as aulas da TA: o sentar e o levantar de uma cadeira. Na Técnica Alexander, nos sentamos e nos levantamos repetidamente enquanto somos guiados pelas mãos e pelas orientações verbais do/a professor/a. No entanto, como seria uma aula da TA para pessoas que não podem fazer esse movimento? E mais, por que algo tão óbvio e importante de se pensar nunca foi abordado durante toda a minha formação?

Esse ponto me atravessa de forma muito direta, pois minha mãe se tornou cadeirante ao ter que amputar uma perna. Foi, inclusive, pensando em como eu poderia dar uma aula da TA para ela que percebi o quanto o ensino da TA se baseava no corpo bípede. Diante disso, me percebi desprovida de recursos, confrontada com a necessidade de reinventar minha prática. Essa constatação revela não apenas uma limitação metodológica, mas também uma ausência de reflexão crítica, no âmbito da própria TA, acerca da diversidade de corpos e de diferentes movimentos que cada pessoa é capaz de fazer.

Essa lacuna no ensino da TA em relação às epistemologias das deficiências pode ser explicada quando voltamos nos escritos de Alexander e constatamos a existência de um ideal de “perfeição da raça humana” defendido pelo próprio Alexander, evidenciando uma posição altamente discriminatória.

O meu lugar na atual economia se deve a um mal-entendido sobre as causas da nossa atual *inaptidão física*, e quando esta *inaptidão* for *finalmente eliminada*, o profissional especializado não terá mais lugar nem serventia. É possível que esse seja um sonho para o futuro, mas, em seu princípio, já é capaz de realização. Todo homem, mulher e criança tem em si a possibilidade da *perfeição física*; cabe a cada um atingi-la por meio da compreensão e do esforço pessoal (Alexander, 2014, p. xxiv, grifo nosso).

Nesse sentido, a própria filosofia que fundamenta o pensamento de Alexander é a de um corpo a ser “consertado”, em que a responsabilidade pela mudança recai inteiramente sobre o indivíduo. Seu desejo de alcançar a “perfeição física” do ser humano revela não apenas um ideal normativo de corpo, mas também uma visão estreita acerca das diferenças corporais e das múltiplas formas de existência. Tal concepção se inscreve no paradigma que associa a ideia de evolução à correção, à eficiência e à normalização, negligenciando corpos que escapam desses parâmetros de funcionalidade e desempenho.

Problematizações como esta se tornam ainda mais relevantes quando consideramos a insistência de certos discursos em querer preservar a “essência” da Técnica Alexander, como se fosse possível ou mesmo desejável mantê-la intacta diante das transformações históricas, sociais e culturais que nos atravessaram e continuam nos atravessando desde a sua criação, isto é, desde o final do século XIX. Essa lacuna evidencia o quanto o pensamento fundante da Técnica Alexander, ainda que centrado na observação e no autoconhecimento corporal, está atravessado por valores que — se não nos atentarmos — podem reproduzir hierarquias e exclusões.

Assim, pensar o ensino da TA a partir das diferenças implica revisar criticamente suas bases filosóficas e propor deslocamentos que ampliem o campo somático para acolher outras corporalidades, outras formas de percepção e de presença no mundo, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas de mover e aprender.

PAUSA PARA SE PERCEBER

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Elisa. *Tudo começa quando explode: experiências de silêncios do movimento*. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ALEXANDER, Frederick M. *A Suprema herança do Homem*. São Paulo: Pólen, 2014.

CAVALCANTI, Raquel P. *Perguntar, desmontar, inventar... Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica Alexander no contexto artístico-formativo*. 241p. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

HANNA, Thomas. *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático*. 2. ed. Tradução de Vicente Barretto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976.

HANSTEIN, Penelope. From idea to research proposal. In: HANSTEIN, P; FRALEIGH, S, H. *Researching Dance: Evolving modes of inquiry*. Pittsburgh: Pittsburgh Press. 1999.

HASEMAN, Brad. Rupture and Recognition: Identifying the Performative Research Paradigm. In: BARRETT, Estelle; BOLT, Barbara (Org). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London and New York: Tauris. 2010.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, v. 3.1, 2015, São Paulo. *Resumos do 5o Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015.

HISSA, Cássio E. Vianna. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF, 2017.

LOUPPE, Laurence. *A poética da dança contemporânea*. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2018.

OLIVEIRA, Mônica L. S. *A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

STINSON, Susan. Research as choreography. In: *Research in Dance Education*, v. 7, n. 2. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647890601029618>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. *Moringa* — Artes do Espetáculo, v. 9, n. 1, 2018.

9. POÉTICAS DA ACESSIBILIDADE CULTURAL: REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA DE UM ARTISTA/ ENCENADOR/PESQUISADOR/PRODUTOR-CONSULTOR EM ACESSIBILIDADE CULTURAL

*Carlos Alberto Ferreira da Silva*²⁸

Este texto visa discutir as *Poéticas da Acessibilidade Cultural* e suas intersecções com as Artes Cênicas, o direito à cidade e as propostas anticapacitistas de realizar eventos acadêmicos, a partir da trajetória de pesquisa e prática do artista, encenador, pesquisador e produtor-consultor Carlos Alberto Ferreira da Silva. O texto articula elementos de sua experiência acadêmica, projetos de extensão e produções artísticas que se desenvolveram em diálogo com pessoas com deficiência, especialmente no campo da deficiência visual. A narrativa proposta busca contribuir para os debates contemporâneos sobre cultura do acesso e sobre as disputas em torno da promoção de direitos culturais em acessibilidade no Brasil.

Ao longo da escrita, são abordadas experiências que atravessam diferentes contextos institucionais e geográficos: da Graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto, passando pelo doutorado na Universidade Federal da Bahia e pelo doutorado sanduíche em Paris, até as práticas atuais desenvolvidas como educador no Ensino Superior no estado do Acre e Sergipe. Cada uma dessas etapas revela tensões entre o fazer artístico, as políticas públicas e os limites impostos pela estrutura social excludente. Nesse sentido, *Poéticas da Acessibilidade*

28. **Carlos Alberto Ferreira da Silva** é encenador, performer, ator, produtor teatral e consultor em Acessibilidade Cultural. Docente do curso de Teatro e do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor e Mestre em Artes Cênicas pela UFBA. Graduado em Artes Cênicas Licenciatura e Bacharelado com ênfase em Direção Teatral e Interpretação, pela Universidade Federal de Ouro Preto — UFOP (2006-2011). Coordenador e produtor dos *Encontros de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: práticas e desaprendizagens*.

Cultural pretende articular memória, análise e proposição de uma vivência que é concreta, movida de experiências, dificuldades e questões.

As palavras que compõem este ensaio não versam por romantizar a prática de criação em acessibilidade, pelo contrário, buscam enfatizar as dificuldades que se acentuam no fazer e produzir eventos acadêmicos que trazem como foco a Acessibilidade Cultural. Assim, movido pela literatura de Madalena Freire em seu livro *Educador, educa a dor* (2019), na passagem: “O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar. Educa a fome do desejo” (Freire, 2019, p. 31), é necessário que, ao longo desse percurso, o educador esteja disposto a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços, tensões, dificuldades, na via da construção de uma poética democrática. Contudo, se pensar *em/na* acessibilidade é um aspecto importante que muitos pesquisadores e artistas se propõem a discutir; viver e proporcionar práticas acessíveis leva a outras ramificações, pois lidamos com situações que esbarram em um vivenciar real e não em proposições do plano das ideias. Desejo é um estado: uma encenação, para se tornar real, transita pelo desejo, o evento acadêmico, para se tornar real, perpassa pelo desejo; porém, o desejo, muitas vezes, é abalado pelas turbulências e pelos abalos sísmicos que, ao entrarem em contato com o fazer, geram sensações e desestímulos que podem afetar o desenvolver das ações.

Jéssica Teixeira, no texto *A percepção de si como um ato de criação e acesso* (2022), sinaliza um aspecto necessário acerca da falta:

É mais fácil perceber as faltas dos outros do que as nossas. É muito recorrente perceber o que falta num corpo com deficiência, ou melhor, achar que percebe. Mas já olhou para si? Para as próprias faltas? Cada um de nós está cheio de falta. A falta é tão contraditória, porque ela existe demais. É muita falta mesmo. Está cheio, mas é falta. Ao mesmo tempo, são essas faltas que vão formando os sujeitos comunicativos, políticos, sensíveis e críticos que somos. Acredito também que é a partir desses vazios e dessas faltas que conseguimos produzir tantas subjetividades, singularidades e que, talvez, seja também os nossos entres – um lugar no meio do caminho (Teixeira, 2022, p. 25).

Educar a dor da *falta* é compreender um estado daquilo que nos move, a fim de nos tornarmos agentes críticos, políticos e sensíveis. A *falta* torna-se um elemento significativo na esfera do criar. Portanto, ao me deparar com o processo de formação enquanto artista/encenador/pesquisador/produtor-consultor em Acessibilidade Cultural, compreendo as faltas que foram necessárias para serem observadas e ressignificadas no/pelo fazer. Somos educados na falta do contato com pessoas com deficiência; fazemos arte pensando em um público e faltando com tantos outros espectadores; buscamos criar com aqueles que são os melhores, jamais com aqueles que possuem alguma falta; a *falta* é um elemento presente insistentemente, porém, é uma *falta* que, atualmente, é inflamada, questionada e sinalizada por diversos agentes.

Portanto, convido os leitores a flanarem sobre o percurso da trajetória de um artista-pesquisador que busca, por meio dessas palavras, apresentar os desafios, ao mesmo tempo em que descobre vias desconhecidas, mas experienciadas na relação direta com artistas/pesquisadores/promotores/produtores com deficiência.

TRAJETÓRIA E APROXIMAÇÕES COM A ACESSIBILIDADE

O contato inicial com a acessibilidade ocorreu durante a graduação na Universidade Federal de Ouro Preto, quando ingressei no projeto de extensão *Companhia da Gente*, vinculado à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A experiência, enquanto docente/estagiário, consistia em, por meio das aulas de Teatro, criar situações em que os corpos com deficiência explorassem o espaço público, promovendo intervenções performativas em praças e ruas. Ainda que não houvesse uma consciência plenamente politizada à época, entre os anos de 2006 e 2009, esse gesto já evidenciava o potencial de tensionar fronteiras entre o espaço institucional e a esfera pública, contribuindo para a construção de uma prática artística voltada à visibilidade de corpos historicamente marginalizados.

A intervenção de atravessar a rua, com inúmeros corpos com mobilidade reduzida, nas cadeiras de rodas, pessoas cegas com as bengalas, pessoas surdas solicitando informações aos ouvintes em Libras, a realização de tais ações, nas ruas de Ouro Preto — MG, gerava estranheza, inquietude, incompreensão, a ponto de as pessoas sem deficiência perguntarem: “o que estava acontecendo? Quem eram eles?”. Estranhar a normatividade é possibilitar a criação de novas poéticas. Ou seja, o transitar com corpos diversos possibilitava que fissuras pudessem arquitetar sobre a cidade histórica de Ouro Preto, conhecida por seu vasto patrimônio arquitetônico, mas que não possui acessibilidade arquitetônica nas ruas, calçadas e em inúmeros espaços de visitação, como os museus. O intervir na cidade garantia práticas anticapacitistas nas ruas, mesmo ciente de que a definição de capacitismo não era um aspecto considerado naquele momento.

Para Victor Di Marco:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes*. O termo da *eficiência* aqui percorre a partir da ideia do que se entende como ser eficiente. Se vivemos em um sistema capitalista em que sua existência depende da desigualdade social, subjetiva e substancial, o capacitismo se nutre da lei do mais eficiente para domar e invisibilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente. A questão aqui é a desumanização do corpo com deficiência, se possui um rótulo de ineficiente, incapaz, assim o é (Marco, 2020, p. 18, grifo do autor).

Promover a discussão de acessibilidade a partir da intervenção dos corpos nas cidades ampliava a percepção de como as pessoas sem deficiência “viam” e “estampavam” em seus rostos o preconceito sobre as pessoas que ali ocupavam o espaço urbano. É importante a materialidade de ações que contrapõem a lógica normativa, de modo que novas experiências performativas possam se somar nas práticas. É necessário salientar que, apesar de compreender hoje que no trabalho desenvolvido na APAE, havia um friccionar sobre o pensamento do corpo político da pessoa com deficiência, naquele momento, a intervenção era atribuída mais como performance. Porém, atualmente, sem dúvida, tais ações poderiam/podem ser compreendidas como práticas anticapacitistas, não explorando as eficiências dos corpos com deficiência, mas questionando o pensamento normativo da própria sociedade.

A poética está no fazer, intervir, criar e gerar fissuras. O modelo médico costuma compreender a deficiência a partir da ideia de falta ou defeito, sustentando um olhar de caráter assistencialista. Compreensão essa, vivenciada pelas pessoas que frequentam as APAEs. Nas Artes, diferentemente, a deficiência é percebida como potência, abrindo caminhos para a criação e a expressão criativa, tal como ocorreu a partir das intervenções dos referidos corpos na Pracinha da Bauxita.

Nos anos seguintes, o interesse pela relação entre Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural foi sendo consolidado. O mestrado e, principalmente, o doutorado em Artes Cênicas ofereceram um espaço de elaboração teórica mais aprofundada, gerando experiência e reflexões a partir de um contato e vivência direta com artistas com deficiência visual.

No ano de 2013, durante o mestrado, através da realização do projeto *Tecendo a nossa história*, aprovado pela Fundação Nacional de Arte – Funarte, no edital *Interações Estéticas* de 2012, o objetivo era criar, por meio de uma experiência cênica, um diálogo entre tecnologia e memória, a partir de dois âmbitos, o urbano e o rural. Como resultado, a proposta pautava-se na criação de um documentário audiovisual que apresentaria uma perspectiva da cidade a partir de máquinas fotográficas, celulares e filmadoras, com histórias, filmagens e captações realizadas

pelos moradores locais. O projeto da FUNARTE, na cidade de Itapetininga-SP, tornou-se o responsável por alterar os rumos deste pesquisador. Dois fatores foram essenciais: o primeiro, por mudar minha forma de pensar a cidade. O segundo, começar a observar a cidade por outras vias sensoriais e não apenas visuais, uma das lições que aprendi na prática do *Tecendo a nossa história* com os alunos com deficiência visual do Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual (CEPREVI). Ao presenciar uma cena da vida real, presente no cotidiano da cidade, percebi que, enquanto encenador, produtor, educador e sujeito, precisaria continuar na universidade, mas trazendo para a reflexão uma nova forma de pensar/criar/fazer pesquisa em arte, através da própria arte. Compreender a Prática como Pesquisa, o como e o quanto o processo do fazer artístico reverbera no viver e no conviver do cotidiano. A experiência do projeto *Tecendo a nossa história* possibilitou o distanciamento para compreender o contexto real do que é uma cidade para uma pessoa com deficiência visual e o formato ilusório de como as cidades são criadas para todas as pessoas.

Mesmo participando de um Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas no qual, naquele momento, não havia pesquisadores que trabalhassem diretamente com acessibilidade, encontrei brechas para desenvolver um percurso investigativo próprio, demonstrando como a abertura acadêmica é essencial para que novas temáticas se consolidem na pesquisa. Dessa forma, ao longo do doutoramento, na Universidade Federal da Bahia, a discussão e aprofundamento em alguns temas foram essenciais para consolidar as investigações e as experimentações nas práticas somáticas vivenciadas com o grupo de teatro Noz Cego, composto pelos atores e atrizes com deficiência visual Cláudio Marquês, Cristina Gonçalves, Gilson Coelho, Rutiara Santos e Valmira Noia; juntamente com a atriz e performer vidente, Milena Flick. Isso tornou-se fundamental, ao longo da pesquisa, para abordar e compreender os “estados” de cegueira e de justiça presentes na sociedade, na encenação *Cidade Cega*.

ENCENAÇÃO SOMÁTICO-PERFORMATIVA *CIDADE CEGA*: PRÁTICA CÊNICA
ATEMPORAL

A encenação somático-performativa *Cidade Cega*, oriunda do laboratório prático de pesquisa de doutorado, cujo objeto se dá por meio da potencialização dos sentidos (tato, audição, olfato e paladar) como meios de percepção da cidade de Salvador; teve o termo pioneiro *Flâneur Cego*, cunhado ao longo desta pesquisa, como um elemento performativo, responsável por acessar as camadas da cidade, através da supressão da visão. A proposta envolveu o grupo de teatro Noz Cego e estruturou-se em três momentos — Prólogo, Encontro e Manifesto. Os espectadores eram convidados a vivenciar a cidade vendados, guiados por atores com deficiência visual. Dessa forma, a obra desestabilizava a hierarquia entre quem vê e quem não vê, instaurando um campo de experiência somática que questionava as relações entre corpo e espaço urbano.

A encenação cria uma dramaturgia do espaço, envolvendo no próprio roteiro o discurso dos diferentes participantes e sensações por eles experimentadas. Para Ana Pais (2016, p. 67), “a dramaturgia do espaço é, simultaneamente, uma dramaturgia do espectador, já que questiona e promove relações diferentes entre ambos a cada encenação”. Em *Cidade Cega*, a proposta dramaturgicamente origina-se do espaço em que estão, é uma intervenção urbana gerada pelo não ver. Portanto, a encenação somático-performativa *Cidade Cega* assume a categoria do espaço como dramaturgia, dilatando-se em “campos conceituais e físicos, [onde o corpo do espectador, do ator/performer, do transeunte e da cidade] é colocado perante propostas estéticas que alteram a postura da sua percepção” (Pais, 2016, p. 67). *Cidade Cega* privilegia o espaço da cidade como material dramaturgicamente, debruçando-se sobre as especificidades e as memórias de cada local onde a encenação se realiza.

Os figurinos e dispositivos cênicos foram desenvolvidos com base nas experiências táteis e sonoras dos próprios atores/performers cegos. O trabalho explorou múltiplos sentidos, incorporando sons, cheiros e texturas para potencializar a percepção com a cidade. A encenação

ultrapassou fronteiras nacionais, sendo apresentada também em Paris, durante o Doutorado Sanduíche, o que reforçou seu caráter inovador e a pertinência de se pensar a acessibilidade não como adaptação posterior, mas como elemento constitutivo do processo criativo.

Cidade Cega é uma encenação atemporal, apesar de não ser mais vivenciada nas ruas, não conseguindo possibilitar os encontros entre os atores/performers cegos, mas a constância de agentes que usufruem do espaço urbano, buscando diariamente intervir em suas trajetórias, faz com que assumam a busca pelo direito à cidade. *Cidade Cega* é um manifesto de exclamação, mas, sobretudo, de insurgência sobre o Estado, buscando garantir direito de acesso e de ocupação nas ruas das cidades. Apesar da encenação ter pulsado por aproximadamente quatro anos, entre 2014 e 2018, as pesquisas e discussões a partir do conceito de *Flâneur* cego, elaborado a partir das reflexões da tese, constituem uma contribuição teórica significativa. Enquanto Baudelaire e Benjamin (*apud* Ferreira da Silva, 2018) associam o *Flâneur* à experiência estética da visão, como pesquisador, proponho deslocar esse lugar para pensar a mobilidade urbana de pessoas com deficiência visual. O *Flâneur* cego é aquele que flana apesar das barreiras, expondo as desigualdades do espaço urbano e reivindicando o direito de usufruir da cidade em sua plenitude.

Esse conceito possibilita não apenas um olhar crítico sobre as condições urbanísticas brasileiras, mas também uma aproximação entre estética, política e direito. Flanar, nesse sentido, deixa de ser privilégio e passa a ser reivindicação de cidadania. Os corpos com deficiência, ao ocupar as ruas, evidenciam a invisibilidade social a que são submetidos e, ao mesmo tempo, reafirmam sua presença como corpos políticos.

Cidade Cega, tal como é sinalizado na tese *Cidade Cega: Uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade* (Ferreira da Silva, 2018, p. 90), é uma encenação somático-performativa que visa friccionar a importância dos direitos aos cidadãos; enquanto prática cênica, busca afirmar que “todos têm direito à vida, todos têm direitos iguais!”, de modo a provocar uma intervenção poética nas ações do cotidiano, assumindo as cegueiras presentes na sociedade,

buscando aprender com aqueles que realmente não enxergam a potencialidade do que é o *corpo* e a relação desse *corpo* com o *corpo* da Cidade, de forma somática e sensorial.

O ENCONTRO DE ARTES CÊNICAS E ACESSIBILIDADE CULTURAL: PRÁTICAS E DESAPRENDIZAGENS

O *Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural*, criado em 2020, é fruto direto desse percurso de pesquisa e prática. O Encontro surgiu em meio à pandemia da Covid-19, inicialmente em formato virtual, com participação de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, mas, principalmente, contando com o apoio direto de Jefferson Fernandes Alves da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Márcia Berselli da Universidade Federal de Santa Maria. Entre os anos de 2020 e 2021, os Encontros aconteceram no formato virtual, com transmissão nas plataformas do *Google Meet* e *YouTube*, mas ganharam significativo reconhecimento nos anos seguintes, especialmente com a realização presencial em Rio Branco (Acre), em 2022. Essa edição contou com a participação de quase três mil pessoas, tornando-se o maior evento da área realizado na região Norte do Brasil.

O encontro combina espetáculos, oficinas, mesas de debate, exposições de filmes e apresentações acadêmicas, sempre garantindo recursos de acessibilidade, como audiodescrição e intérpretes de Libras. O crescimento do público em 2023, com mais de quatro mil participantes, evidencia a relevância social do evento, mas também revela as dificuldades logísticas e financeiras enfrentadas pelos organizadores.

A edição de 2024, em Sergipe, expôs a resistência institucional de governos locais em apoiar a iniciativa, demonstrando como a promoção da Acessibilidade Cultural ainda encontra barreiras no âmbito das políticas públicas. Não se trata apenas de desejar fazer, mas descobrir quais os caminhos para materializar a realização. Infelizmente, para a promoção de eventos acadêmicos, enquanto docentes, esbarra-

mos com dificuldades financeiras, estruturais e conceituais sobre aquilo que está sendo promovido. Em Sergipe, na ocasião da produção do *V Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: práticas e desaprendizagens*, nos deparamos com inúmeros desafios de ordem financeira. A princípio, em março, após a mudança de instituição, estava ciente de que não haveria a quinta edição, por um fator de ordem logística. Porém, após apresentar a proposta à Reitoria da Universidade Federal de Sergipe, animados com a relevância do evento, apresentamos o projeto ao Senador Alessandro Vieira, que aprovou o repasse de uma Emenda Parlamentar para a promoção do Encontro Acadêmico. Seria a primeira vez no contexto do projeto que o recurso viria de tal fonte, sendo que nos anos anteriores, o projeto havia sido aprovado via PAEP-CAPES e projetos de Extensão da Universidade Federal do Acre. Contudo, durante a execução do projeto de 2024, o recurso não foi liberado durante o período do evento, em função do bloqueio das Emendas Parlamentares, ocasionando um caos.

É de suma necessidade e urgência a promoção de eventos que versem sobre discussões artísticas, políticas e sociais ligadas à Acessibilidade Cultural, porém, é necessário que políticas públicas de fomento sejam destinadas aos eventos acadêmicos. É preciso aumentar o recurso, para que os projetos tenham chance de permanência. Não adianta possuir um selo de evento significativo para a área e não obter meios e recursos para a sua sustentabilidade. A “falta” em determinadas situações afeta diretamente a dinâmica do executar, comprometendo a qualidade da produção. O desejo é imprescindível para impulsionar o desenvolvimento de um evento, mas garantir os meios para sustentar a permanência do evento, viabilizando o pagamento da equipe participante, dos convidados, dos artistas, são esferas que a universidade nos impossibilita, pois não há recursos. Por isso, buscamos compreender o desenvolvimento acadêmico e conceitual de pensar nas *Poéticas da Acessibilidade Cultural*.

A criação do Fórum de Acessibilidade Cultural da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE),

em 2023, é reflexo e resultado dos *Encontros de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural*, representando o avanço importante na institucionalização do debate sobre acessibilidade no campo acadêmico. Diferentemente de um Grupo de Trabalho, o fórum possui caráter transversal, possibilitando que a discussão sobre acessibilidade perpassasse as diferentes linhas de pesquisa em Artes Cênicas. Entre suas conquistas está a exigência de intérpretes de Libras em todos os eventos da associação, independentemente da inscrição prévia de participantes surdos, o que simboliza uma mudança de paradigma: acessibilidade como princípio, e não como exceção.

Os *Encontros de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural* possibilitaram também a ampliação e discussão do conceito de Cultura DEF, que engloba tanto a produção artística realizada por pessoas com deficiência quanto práticas culturais que asseguram sua fruição. Trata-se de uma perspectiva que valoriza o pertencimento e a ocupação de espaços culturais por sujeitos historicamente excluídos. A noção de Cultura DEF reflete um movimento político e identitário, que exige reconhecimento e participação equitativa. Assim, pode-se compreender que Cultura DEF é a cultura produzida por pessoas com deficiência, artistas e agentes culturais que, em suas práticas coletivas, constroem saberes, metodologias, estéticas e formas próprias de comunicação. Trata-se de uma produção cultural que emerge das experiências corporais e sensoriais situadas na condição de deficiência, reconhecendo nesses corpos a origem e a potência dessa criação.

Esse debate é atravessado por questões ligadas ao “lugar de fala”. Por isso, nas mesas de *Desaprendizagens* realizadas ao longo dos Encontros, bem como nos espetáculos, sempre foi determinante que as produções fossem de artistas DEFs, buscando enfatizar a importância de propor uma programação com os artistas com deficiência. Nesse sentido, a participação plena dos corpos com deficiência nos Encontros acadêmicos abrange uma discussão de formação, principalmente por entender que as universidades precisam também se reestruturar pedagogicamente, trazendo para os currículos disciplinas que abordem a temática da aces-

sibilidade, viabilizando a presença e participação do corpo com deficiência com as mesmas garantias que outros pesquisadores e artistas. É necessário que as instituições adquiram equipamentos de Tecnologia Assistiva, a fim de possibilitar o acesso aos espectadores com deficiência. Por fim, torna-se de fundamental importância que pesquisadores e artistas sem deficiência que atuam no campo reflitam constantemente sobre sua posição, evitando a reprodução de práticas capacitistas.

Garantir a Acessibilidade Cultural significa reconhecer direitos, promover equidade de condições para criação, trabalho, circulação e fruição de espetáculos por artistas, técnicos, produtores e público com deficiência. Para tanto, é fundamental integrar a acessibilidade em todas as etapas da programação, estabelecendo critérios obrigatórios em editais, promovendo formações, criando núcleos de acessibilidade, apoiando a produção de artistas com deficiência e adotando práticas anticapacitistas. Assim, consolida-se uma política que torna o Teatro Brasileiro um espaço efetivo de diversidade, interseccionalidade e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas demonstram que a Acessibilidade Cultural é, ao mesmo tempo, prática artística e ação política. Iniciativas como *Cidade Cega*, o *Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural* e o Fórum da ABRACE evidenciam que é possível construir práticas de acesso, mas também que tais práticas demandam constante enfrentamento de barreiras institucionais, culturais, sociais e econômicas.

O texto conclui reafirmando a importância de compreender a acessibilidade como princípio estruturante das Artes Cênicas e da vida em sociedade. Promover acessibilidade não é apenas oferecer recursos, mas reconhecer a legitimidade de diferentes corpos na produção e fruição cultural. Essa compreensão exige o fortalecimento de redes de colaboração, o investimento em políticas públicas e a ousadia de pensar práticas artísticas como espaços de promoção de direitos.

Para isso, é necessária a presença de artistas e pesquisadores com deficiência, ocupando os espaços culturais, as programações dos festivais, a área técnica das Artes Cênicas. Nos últimos anos, ao prestar consultoria de Acessibilidade Cultural para alguns festivais, venho sinalizando que chegou o momento de compreender a Acessibilidade como uma das áreas técnicas do Teatro. Não é possível inserir acessibilidade apenas quando a obra está concluída. Acessibilidade não deveria e não é para ser um anexo do resultado final de um trabalho acadêmico e artístico.

A *Poética da Acessibilidade Cultural* está no pensar e produzir acessibilidade estética e poética, servindo-se da importância de realizar experiências que se somem ao contexto da pessoa com deficiência ao invés de apenas proporcionar uma prática *para* a pessoa com deficiência. A Acessibilidade Cultural deve se fundamentar, ética e politicamente, no fazerCOM — em processos construídos com a pessoa com deficiência, reconhecendo-a não como destinatária de ações, mas como especialista e coautora das práticas culturais. Nessa perspectiva, é imprescindível a consultoria de profissionais que atuam na área da acessibilidade, no intuito de mediar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos no âmbito da cultura. A Acessibilidade Cultural, como poética, se organiza a partir de uma experiência tanto estética como sensível, tecida, construída e somada a propostas que se aproximam de uma vivência anticapacitista.

REFERÊNCIAS

FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto. *Cidade Cega: Uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FREIRE, Madalena. *Educador, Educa a dor*. 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARCO, Victor Di. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2016.

TEIXEIRA, Jéssica. A percepção de si como um ato de criação e acesso. In: ALVES, Jefferson Fernandes; FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto; BERSELLI, Márcia (Orgs). *Artes cênicas e acessibilidade cultural contextos de desaprendizagens*. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2022.

10. O DIA: ESCUTAR DE PERTO NO BOM JARDIM

*Rosa Primo*²⁹

O grupo DIA — Dança, Infância e Autismo — se constitui como campo de pesquisa artística em Dança voltado à experimentação de processos que articulam criação, aprendizagem e modos de existência. Trata-se de um grupo de pesquisa ligado ao CNPq, cujo trabalho se orienta especialmente junto a corpos dissidentes, divergentes e neurodivergentes, compreendidos não como desvios a serem normalizados, mas como forças inventivas que tensionam os regimes normativos do corpo.

Nesse horizonte, alguns autores tornam-se estruturantes para a reflexão e a prática do grupo: Pelbart (2013), sobretudo ao afirmar a vulnerabilidade como potência criadora; Deligny (2015) e seu conceito de “linhas erráticas”, pontuando corpos autistas como gestos de vida; Deleuze e Guattari (1977; 1995) ao introduzirem o termo minoritário como força que desloca a norma; Agamben (2002), quando adverte sobre a “vida nua” e as resistências que emergem nesse limite; e Deleuze (2002), ao retomar Espinosa, compondo um corpo que se distancia do ambiente ligado à deficiência e seguindo em direção ao campo da variação, da potência que o corpo tem em si — um corpo operador da diferença, possível de ampliar as gramáticas do sensível e do político que a corporeidade dá a ver ao afetar e ser afetado em suas relações.

Com efeito, a investigação desenvolvida pelo grupo DIA situa a Dança como prática cuja dimensão política se manifesta na constituição de um espaço de escuta, variação e invenção. Ao articular vulnerabilidade e potência, improvisação e diferença, a dança é compreendida não como mera expressão estética, mas como gesto crítico-poético capaz de desmontar os mecanismos consolidados de normalização. Nesse pro-

29. **Rosa Primo** é professora da pós-graduação em Artes e dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de pesquisa Dança, infância e Autismo (DIA). Pesquisadora do Programa Cientista Chefe da Cultura — Funcap/ Secult/ Ceará.

cesso, evidencia-se sua função enquanto dispositivo de produção de subjetividade e de abertura para territórios de criação partilhada, nos quais emergem outros modos de existência e relação.

No âmbito de sua atuação em Fortaleza, o grupo desenvolve atividades semanais no Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), espaço cultural público que se consolidou como marco das políticas de descentralização e inclusão da Secretaria da Cultura do Ceará. O CCBJ, inaugurado em 2006, está situado em uma das regiões de maior vulnerabilidade social da capital. O Grande Bom Jardim, composto por cinco bairros, concentra cerca de 8,33% da população de Fortaleza, dos quais aproximadamente 60% são jovens de zero a 29 anos, sendo a maior parte formada por crianças e adolescentes. Essa população convive, paradoxalmente, com altos índices de violência e com expressiva concentração de famílias em situação de extrema pobreza, conforme apontam dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) e do Censo do IBGE.

Apesar desse cenário, a região se caracteriza por uma intensa vida comunitária e cultural, onde o CCBJ exerce papel fundamental ao promover atividades formativas, artísticas e participativas, recebendo anualmente mais de 50 mil visitantes e realizando cerca de 100 mil atendimentos. É nesse território que o grupo DIA atua, promovendo experiências de dança voltadas para crianças e jovens autistas, bem como para diferentes corpos dissidentes. O encontro, ao dialogar com as políticas afirmativas implementadas no equipamento — contemplando questões de raça, gênero, etnia, acessibilidade e interseccionalidade —, reafirma o compromisso com práticas de inclusão e com a valorização dos modos próprios de ser e mover-se no mundo.

Essa prática revela que a dança, mais do que um instrumento terapêutico ou pedagógico, constitui um fazer estético, poético e político, fundado em uma ética da escuta e da presença. Nessa perspectiva, o que se produz não é uma técnica a ser dominada, mas um campo de acontecimento, no qual cada gesto adquire valor singular. Como nos lembra Steve Paxton (1975), o *contact improvisation* se dá como encontro

imprevisível: não há como antecipar o que emerge do toque, do peso compartilhado, da queda ou da suspensão. Contudo, enquanto corpos neurotípicos já chegam à improvisação a partir de certa disponibilidade sensório-motora, os corpos autistas exigem que tal disponibilidade seja lentamente construída no tempo da relação. O que se desdobra, portanto, depende da criação de uma ambiência de confiança e escuta — construída sempre na relação e descentralizada do sujeito.

Um dos registros que me toca particularmente nesse contexto é o de Antônio. Há cerca de três anos participando de nossos encontros, Antônio é o mais alto e com maior idade entre os participantes. Seus 17 anos na condição de autista, convive também com epilepsia. No início, a presença da mãe era constante. Ela demonstrava grande apreensão sobretudo pelo fato de Antônio, por vezes, cair repentinamente. Antônio se envolvia profundamente nas práticas de dança e, de repente, seu corpo cedia. A queda acontecia de forma abrupta, sem aviso. Era um momento de tensão para todos nós, que ainda estávamos conhecendo suas necessidades, seus limites e suas formas de expressar o cansaço ou a sobrecarga.

Com o passar do tempo, algo bonito e potente foi se transformando. Antônio desenvolveu uma escuta mais fina de seu próprio corpo. Hoje, dança com entrega e entusiasmo, mas, ao perceber sinais de exaustão, anuncia com clareza: “Eu preciso sentar agora.” Esse gesto de autorregulação, aparentemente simples, revela um processo importante de entendimento corporal e cuidado de si. A mãe, antes constantemente preocupada, já se permite afastar, confiando no espaço e no processo. Nós, por nossa vez, também nos sentimos mais preparados, menos tomados pelo medo. Antônio já não cai durante as aulas. E, quando o faz, seu corpo e suas decisões são acolhidos com respeito e atenção.

Esse processo nos ajuda a refletir sobre o tempo da escuta e da presença em uma pedagogia da Dança ancorada em corpos diversos. O desenvolvimento não se dá pela via da correção ou da normalização do corpo, mas pela construção de vínculos, pelo tempo compartilhado e pela confiança mútua. Para Fernand Deligny (2015), trabalhar

com crianças autistas é deslocar o foco da interioridade do sujeito para as linhas erráticas que seus gestos traçam. Essas linhas não revelam uma subjetividade oculta, mas instauram modos de existência que se inscrevem no espaço, criando mapas que são sempre coletivos. O “autista” não é sujeito isolado, mas ser em rede, cujas marcas não se comportam como significados, mas trajetórias compartilhadas. Tal compreensão aproxima-se do conceito de “devir” em Deleuze e Guattari (1995), dando a ver que o movimento não pertence ao indivíduo, mas às forças que o atravessam, às variações que se dão sempre “além do sujeito”. O minoritário, nesse sentido, não é uma identidade subjetiva, mas uma potência coletiva de variação. O corpo não é definido pela consciência de um sujeito, mas por sua capacidade de afetar e ser afetado. O “quem” importa menos do que o “o que pode”. Essa perspectiva desestabiliza o sujeito moderno autônomo e racional, abrindo espaço para pensar a Dança como campo de relações, onde a potência do corpo é afirmada na conjunção com outros corpos, em suas diferenças.

Pelbart (2013), ao falar das cartografias do esgotamento, mostra que o sujeito contemporâneo se vê frequentemente exaurido pelas demandas de produtividade e identidade. É justamente nesse ponto de esgotamento que podem emergir linhas de fuga, modos de existir que não se deixam capturar pelo “eu”. Essa ideia ecoa fortemente no trabalho com o autismo, onde muitas vezes é no limiar de situações que gestos infinitamente pequenos mobilizam todo o corpo à invenção. Manning (2016), a partir do “gesto menor”, radicaliza essa discussão: o gesto não é expressão de um sujeito que o controla, mas acontecimento relacional que irrompe no espaço entre corpos. O menor é sempre coletivo, sempre além da centralidade subjetiva.

Foucault (1985), ao falar do cuidado de si, desloca o sujeito da interioridade para as práticas: o sujeito não é dado, mas produzido em regimes históricos de poder, disciplina e resistência. No contexto da Dança em que atuamos, essa perspectiva ajuda a compreender que não buscamos “constituir sujeitos dançantes” nos moldes normativos, mas criar práticas em que a Dança seja campo de invenção de modos de exis-

tir. Assim, no DIA, a improvisação em dança não reforça a centralidade do sujeito autônomo, mas o dissolve em práticas coletivas, em espaços-tempos de relação. O autismo, nesse contexto, não aparece como déficit subjetivo, mas como potência que tensiona e desloca a noção moderna de sujeito, abrindo caminho para pensar a dança como acontecimento sempre além do sujeito, na partilha do sensível.

Com efeito, a experiência estética não se reduz a formas visíveis ou a um sujeito que as organiza cognitivamente: o que está em jogo são forças microscópicas, imperceptíveis, que produzem atmosferas e deslocamentos sensíveis. No trabalho com crianças e adolescentes autistas, esses microgestos — uma pausa, um olhar, um toque fugaz — não funcionam como expressões de um “eu interior”, mas como contornos de forças que se inscrevem no coletivo. O sujeito não é origem da dança: ele é atravessado por ela.

Assim, Lili compõe o espaço. Diferente de Antônio, Lili compreende a espacialidade estendendo-se nela. Antônio modula o espaço a partir de ritmos. Lili espalha-se. Mobiliza a cena desdobrando outros corpos. Tecidos, instrumentos musicais, figurinos, objetos e pessoas dão a ver estruturas espaciais. Cantos, dobras, diagonais, janelas e portas se experimentam em seu corpo. A necessidade de se deixar ser instaura espaços em Lili. Nela, armários, copos, garrafas, bolas, elásticos, criam campos de intensidade e produzem juntos formas de presença e convivência. Aí, portanto, o espaço dançado é rizomático, não tem centro fixo, mas se ramifica em múltiplas direções. Cada relação abre uma nova configuração espacial. Ou seja, o espaço não é cenário, mas produção contínua que emerge da própria materialidade e imaterialidade do gesto. O que se vê é apenas uma parte; o que se sente e se imagina constitui a camada invisível do espaço, igualmente decisiva para a experiência da dança.

Essa compreensão aproxima-se de José Gil (2001). Com ele, a dança não se dá *no* espaço: ela é o próprio processo de espacialização. O corpo dançante, longe de ser mero ocupante de um espaço físico, é produtor de espacialidade, cartógrafo de intensidades, criador de campos sensíveis. Ao afirmar isso, Gil nos convida a pensar o espaço como dimensão

estética e ontológica inseparável do movimento, revelando que dançar é, antes de tudo, criar espaço.

Compondo um retrato da extensão do DIA em atuação no CCBJ que, atualmente, envolve cinco bolsistas, dois da Pós-Graduação em Artes e três da Graduação em Dança, somos convocados a um estado de presença que instaura um campo de forças processual, relacional, aberto ao virtual, ao que ainda está por vir e, sobretudo, orientado por um conjunto de relações e devires que ultrapassam o sujeito individual. Mapeamos trajetos, desenhos, movimentos e gestos que se deixam aparecer em sua lógica própria — um espaço de vida partilhado, dando lugar a modos de estar, juntos, em idas e vindas, voltas, repetições, pontos de parada. Aos poucos, esse percurso construído coletivamente vai se revelando em sua logicidade, distante de qualquer ordem utilitária. Enfim, uma rede de trabalho e pesquisa que transita em um movimento de escuta e reciprocidade.

Um dos momentos mais intensos que vivi, entre outros tantos que modificaram minha percepção, foi quando passei a “escutar de perto” com Brien. Ele está conosco desde quando iniciamos os encontros. Ainda muito pequeno, não verbal, sempre chegava com alguma comida na mão. Uma hora depois, a comida permanecia em suas mãos, ainda que em pedaços. Sua relação com estruturas semelhantes a lápis e diferentes em cores, tamanhos e temperatura, o instigava a dispor lado a lado, cada estrutura de modo próprio, a partir da sensação do movimento em suas mãos — o que acabava deixando cair pedaços e porções da comida.

Em Brien, a pele, por onde sentimos o mundo, não é apenas proteção ou troca imediata. Ela guarda as histórias dos toques, os sinais do tempo, das escolhas, dos acidentes e desejos que atravessam nossa existência. Cada marca é narrativa, é memória viva que se imprime no corpo e se atualiza no presente. Me dei conta que as cicatrizes, rastros ou violências não apenas nos ferem, mas também convocam a invenção de outro corpo, outro modo de habitar o mundo. Ou seja, nesse revestimento poroso, a vida se inscreve e se reinventa, pois a pele é também abertura: espaço de contato, de escuta e de relação com tudo o que nos cerca.

Ao brincar com o peso, o tempo e o espaço, numa experimentação que se afasta da ordem funcional de lápis e canetas, Brien se aproxima do movimento por uma escuta sensível com as mãos, ampliando nosso campo de trocas afetivas. Gestos sutis, muitas vezes efêmeros, revelam a potência da dança como linguagem acessível àqueles que, por múltiplos motivos, estão à margem das formas convencionais de presença no mundo. Nesse lugar, a dança não se limita à execução de passos ou técnicas codificadas, mas se manifesta como possibilidade de relação: entre corpos, matérias e sensibilidades. Acessível não por simplificação, mas porque abre múltiplas portas de entrada, a dança aqui afirma-se como linguagem que não exige pré-requisitos, mas acolhe modos singulares de estar e se expressar. O gesto pode ser mínimo, quase imperceptível, e ainda assim carregar a densidade de um acontecimento.

Esse espaço desloca a centralidade do olhar e convoca outros sentidos — o tato, a escuta, a percepção do ritmo e da respiração. Uma dança que não está preocupada em ser vista, mas em ser vivida, experimentada, compartilhada. Como prática estética, traz consigo também uma dimensão ética, pois desloca fronteiras entre “quem pode” e “quem não pode” dançar. Como política, resiste à exclusão ao afirmar que todo corpo é dançante quando encontra um ambiente de escuta e de invenção. Assim, a dança nesse lugar é menos sobre performance para o outro e mais sobre experiência com o outro. É campo de criação coletiva, onde se reinventam formas de presença e se produzem outras narrativas de corpo, sensibilidade e mundo.

Desde o início, a deficiência atravessou minha vida não como ausência, mas como uma força capaz de questionar modos naturalizados de ver, sentir e conhecer. Ao lado do meu filho, aprendo que a deficiência não deve ser compreendida como fechamento de possibilidades, mas como campo de emergência de outros mundos. Nesse contexto, a experimentação revela-se como prática de invenção de vida, atravessada por dimensões éticas, estéticas e políticas que apontam para a construção de horizontes sociais mais plurais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. *Cartografias do olhar: devir-aracniano, autismo, Fernand Deligny*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21488>. Acesso em: 13 out. 2025.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, v. 3: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. *Perfil Socioeconômico do Grande Bom Jardim*. Fortaleza: IPECE, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). *Perfil Municipal de Fortaleza: Tema VIII — O Mapa da Extrema Pobreza (Informe 43)*. Fortaleza: IPECE, 2012. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/Ipece_Informe_43_05_novembro_2012.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

MANNING, Erin. *The Minor Gesture*. Durham: Duke University Press, 2016.

MOURA, Gyl. *A construção da memória social como política pública: o caso do Centro Cultural Bom Jardim*. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) — Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PAXTON, Steve. *Contact Improvisation*. Nova Iorque: Nova Scotia College of Art and Design, 1975.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 edições, 2013.

11. EM DESALINHO OU EVOLUÇÃO INVOLUNTÁRIA

José Tonezzi³⁰

Agradeço a oportunidade para expor e refletir um pouco sobre a trajetória acadêmica que me trouxe até aqui. Obviamente, não é simples sintetizar o percurso e, para tanto, começo por um acontecimento recente, quando integrei o Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Trata-se de um programa multidisciplinar que reuniu docentes das áreas de informática, comunicação e artes com o intuito de avaliar, no contexto atual, a incidência da mídia digital na vida e nas relações humanas com o mundo. E essa experiência acabou influenciando o meu pensamento e o que eu vinha desenvolvendo até então, resultando em publicações sobre o impacto desses recursos digitais nas interações sociais, especialmente no que diz respeito a sujeitos que, na vida comum, acabam por sofrer a exclusão social. Afinal, há um grande desafio para aqueles que não encontram facilmente o seu espaço na sociedade e, de alguma maneira, a mídia digital pode incidir na relação desses sujeitos com o mundo.

Uma questão fundamental é que o termo deficiência ainda é frequentemente mal compreendido. Mais do que qualquer coisa, é importante entender que deficiência pode não significar simplesmente uma limitação das capacidades de alguém, mas sim uma forma alternativa — e, por vezes, singular — de perceber e interagir com a vida.

Sobre minha trajetória, destaco as fontes que me levaram a esse campo de pesquisa. Meu primeiro contato com o universo das anomalias e diferenças ocorreu na montagem de um espetáculo ao final do Curso de Graduação em Teatro pela Universidade Estadual de Campinas

30. **José Tonezzi** é docente da Universidade Federal da Paraíba, é doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO, com estágio na Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Graduado em Teatro, Mestre em Psicologia da Educação e com pós-doutorado em Linguística pela Unicamp.

(Unicamp), em 1990. Adaptamos para a cena um conto russo do século XIX intitulado *Diário de um Louco* (Figura 8), escrito por Nikolai Gogol. O trabalho foi conduzido pelo professor e diretor Reinaldo Santiago, que, além da direção, fez a adaptação do texto para a peça.



Figura 8: Cena de *Diário de um Louco*, 1990. Foto: Gisele Bertinato.

Descrição da Imagem: Fotografia em preto e branco, de orientação vertical e plano médio. No centro, José Tonezzi, está de perfil voltado para a direita e sentado em uma cadeira de madeira atrás de uma mesa. Ele tem a cabeça raspada e uma barba rala, desenhada rente ao rosto. Veste um paletó de tom claro e está inclinado para frente, com sua mão direita erguida na altura do peito. Os dedos indicador e médio estão estendidos e os demais flexionados, em um gesto de ênfase ou explicação. A expressão facial é intensa e concentrada; os olhos estão bem abertos e direcionados para algo à sua frente, fora do quadro, e os lábios estão entreabertos. O cenário ao fundo é composto por estruturas escuras e desfocadas. #paracegover

Foi essa experiência que me proporcionou a possibilidade de criar uma personagem marginalizada, excluída da sociedade e refletir sobre como a arte pode ser um instrumento poderoso de inclusão e ressignificação dessas identidades.

Naquele momento, em São Petersburgo, na Rússia, um funcionário público, submisso ao seu chefe de repartição, começa a sofrer, aos poucos, de um transtorno mental. Ele se apaixona pela filha do diretor, pertencente a uma classe social distinta e tida como superior, o que o leva a perceber que nunca poderá se relacionar com aquela moça. Com o tempo, ele passa a registrar tudo em um diário e, à medida que escreve, nota-se uma mudança em sua maneira de pensar e no seu comportamento. O leitor percebe que o personagem começa a perder a noção da realidade.

Em determinado momento, ele vê no jornal que a Espanha está sem rei e busca um herdeiro para assumir o trono. Então, de repente, se convence de que ele próprio seria tal herdeiro e deveria ocupar o trono. Em seu devaneio diário, ele descreve a chegada de uma carruagem que veio buscá-lo para levá-lo à Espanha, onde tomaria posse do reino. No entanto, pode-se notar que o que realmente acontece é que ele está sendo levado para um hospital psiquiátrico. Em sua mente, os enfermeiros e médicos que o conduzem são figuras misteriosas que o preparam para sua coroação. Ao chegar, percebe que todos no local têm a cabeça raspada e acredita que isso faz parte do ritual de sua ascensão ao trono. Nessa história de amor, a condição mental do personagem o leva a criar uma realidade alternativa e, ao tornar-se um rei, ele foge da dura realidade de sua vida insignificante.

Durante a montagem da peça, visitei o hospital psiquiátrico do Juqueri, em São Paulo, um lugar reconhecido no Brasil por sua história nesse âmbito. Ali, a partir da década de 1920, se deu o trabalho do médico paraibano Osório Cesar (1895-1979) que "(...) valorizou a produção artística das pessoas com distúrbios mentais, em paralelo ao trabalho iniciado pela psiquiatra alagoana Nise da Silveira (1905-1999) duas décadas depois no Centro Psiquiátrico Nacional, no Rio de Janeiro" (Fiora-

vanti, 2016, n.p.). Meu objetivo era aprofundar a pesquisa para criação de um ser numa obra de cunho fortemente realista, ao menos no âmbito da atuação. Para compreender melhor a personagem, entrevistei internos e vivenciei o ambiente hospitalar. Em um momento, um dos internos me disse: “Eu não queria estar aqui. Não posso andar com os outros pacientes”. Havia orientações para não tocarmos em nada e evitar o contato físico com os internos. Tudo isso me impactou profundamente.

Essa minha experiência artística repercutiu de maneira que, algum tempo depois, fui convidado por uma professora do Departamento de Linguística da Unicamp para trabalhar no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), um espaço vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Vale notar que eu mal sabia o significado de afasia e via a arte aplicada ao contexto de anomalias ou deficiências sob a perspectiva da arteterapia, sem conotação criativa de caráter artístico.

No CCA, o meu papel era aplicar exercícios teatrais e jogos de comunicação para pessoas que haviam sofrido um acidente vascular cerebral (AVC), algum traumatismo craniano ou algo que resultasse em afasia. Essas pessoas, além das limitações físicas, enfrentavam dificuldades severas de comunicação. Trabalhei ali por cinco anos, enquanto seguia minha trajetória como ator e diretor teatral.

Durante esse período, ainda sem vínculo oficial com o Programa de Pós-Graduação, cursei algumas disciplinas como aluno especial no Instituto de Artes da Unicamp, onde me foram valiosos os estudos com docentes como Regina Müller e Márcio Aurélio, atuantes na Dança e no Teatro, além do artista plástico Julio Plaza, grande estudioso da Semiótica. Com eles obtive ferramentas que enriqueceram meu conhecimento artístico e ainda não pensava em desenvolver um projeto acadêmico sobre o trabalho que fazia no Centro de Convivência de Afásicos, onde a coordenadora e professora Edwiges Morato insistia que eu lançasse um olhar investigativo sobre o trabalho com teatro que fazia ali. Ocorre que meu interesse era seguir na linha artística e pensava ingressar no Instituto de Artes para estudar o teatro de Peter Brook, um diretor cujo trabalho me fascinava. Em contraposição, Edwiges sugeriu que eu

procurasse outro programa que permitisse vincular minha experiência em artes cênicas ao estudo da afasia. Foi assim que cheguei à Faculdade de Educação da Unicamp.

Até então, a educação para mim era algo restrito ao ambiente escolar convencional e sem proximidade com a criação artística. Isto não me deixava perceber sua conexão intrínseca com a arte em termos de formação da mente, do pensamento e da relação do ser humano com o mundo. Mas, superando essa fase, desenvolvi o mestrado em Psicologia da Educação, onde conheci teorias fundamentais, como as de Lev Semionovitch Vygotsky, um neurocientista russo que estudou o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Seus estudos me ajudaram a compreender melhor o meu trabalho com pessoas afásicas e forneceram bases teóricas para meu estudo, cujo resultado culminou na publicação do livro *Distúrbios de Linguagem e Teatro: o Afásico em Cena* (2007), no qual reflito sobre o processo vivido no CCA-UNICAMP e o papel da arte na comunicação humana.

A uma atriz ou ator recém-formado no Brasil, era bastante comum perguntarem se iria “trabalhar na Globo”, como se esse fosse o caminho para o sucesso profissional de um(a) artista da cena. Sem excluir esta possibilidade como uma opção momentânea, sabemos hoje de opções que não reduzem a arte a um produto de mercado ou entretenimento, demonstrando que ela pode ter um papel maior: transformar, educar e ampliar a experiência humana.

O mestrado em Psicologia da Educação me fez enxergar a arte além do palco e do desempenho cênico. Ela se entrelaça com áreas diversas como a linguística e a sociologia, além da psicologia, criando pontes de conhecimento. Consequentemente, hoje compreendo que as Artes Cênicas ultrapassam a atuação num espetáculo, sendo um compromisso com a formação do pensamento crítico e da expressão humana. Neste âmbito, o teatro pode ser um instrumento de reinserção social daqueles que se sentem ou se colocam à margem das relações humanas devido a dificuldades de comunicação. É justamente aí que o teatro ganha força, pois nos faz perceber a importância da interação, do contato, das expres-

sões e do diálogo. Assim, começamos a enxergar e compreender, de maneira diferente, questões diversas surgidas dentro da arte e da cena.

Nesse contexto, autores importantes como Erving Goffman (2014) nos aparecem: um sociólogo que transpõe elementos do teatro para a vida cotidiana e social. Com isto, nos leva a redimensionar conceitos como ator, cenário e dramaturgia para perceber que desempenhamos diferentes papéis em nosso dia a dia e, de fato, cada um de nós representa o seu eu constantemente. Para desempenhar este papel que vocês estão vendo agora, eu me preparei desde ontem. É uma função social que assumimos aqui. Antes de entrar na aula, conversando com a professora Joana Ribeiro pela mídia digital, eu disse: “Poxa, estou aqui me preparando para falar. Devo entrar na sala agora ou você sugere algo diferente? O que é melhor fazer?”. Ela então me respondeu: “Venha quando puder”.

Assim como no teatro, o ator aqui precisa se preparar antes de entrar em cena. É essencial sentir-se pronto. E é isso que Goffman nos mostra: o sujeito se prepara para cumprir suas funções, e essa consciência é fundamental. Caso contrário, a vida se torna um caos.

O livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, de Goffman (2014), foi muito importante para minha compreensão da necessidade de cada indivíduo reconhecer suas funções na vida, seja como pai, mãe, professor ou até como um “ex”, já que muitos daqueles afásicos com quem trabalhei se identificavam dessa maneira, referindo-se a suas antigas profissões e ocupações. Fazer com que essas pessoas percebessem que ainda desempenhavam um papel, que ainda tinham uma função, foi crucial. Isso significava trazer elementos do teatro para a vida, ajudando-os a se expressar e se reintegrar. No meu primeiro livro sobre linguagem e teatro, cada capítulo é estruturado como um ato e se inicia com relatos de cenas e diálogos ocorridos no grupo de afásicos. Esses diálogos são extremamente ricos.

Inclusive, abro o livro com a fala de um deles, que afirma que todos somos diferentes. Cito também uma frase de Pina Bausch, que teve um significado profundo em relação à minha pesquisa sobre afasia:

“Na realidade, o que eu gosto, sobretudo, é usar as pessoas por aquilo que elas são. Às vezes, elas não sabem o que têm, e é belo descobri-lo juntos” (Bausch *apud* Bentivoglio, 1991, p. 15). Afinal, existem vários tipos e graus de afasia e, em nenhum deles, o afásico perde a consciência de si. O mal afeta basicamente a capacidade da pessoa em usar e/ou compreender a linguagem verbal. Assim, embora seu cérebro possa ter dificuldades na comunicação oral, a sua identidade permanece intacta.

Certa vez, no grupo, vi dois integrantes conversando — um senhor e uma senhora. Ambos eram afásicos e ele parecia compreender tudo o que ela dizia, embora a fala daquela mulher fosse uma espécie de gramelô — uma mistura de sons e palavras que pode lembrar um idioma estrangeiro. Essa relação era fascinante e as neurolinguistas Edwiges Morato e Maria Irma Hadler Coudry, coordenadoras do CCA, desenvolviam estratégias para compreender como cada pessoa havia sido afetada e adaptavam a comunicação de acordo com suas necessidades.

Alguns afásicos articulam as palavras normalmente, mas nem sempre elas significam o que parecem ser. Eles usam metáforas, substituem palavras por outras do mesmo universo sem perceber. Por exemplo, se a pessoa quer falar que se encontrava na cozinha, pode dizer apenas que “estava lá...” e acrescentar a palavra fogão. Portanto, associam um elemento do lugar como que significando o próprio lugar. Esse fenômeno é fascinante e pode ter implicações diretas, por exemplo, na criação de uma personagem no teatro.

Faço aqui um paralelo com a peça em que atuei intitulada *Diário de um Louco*, originalmente um conto de Nikolai Gogol. No livro, mesmo depois de internado em um hospital psiquiátrico, o protagonista continua escrevendo seu diário. Entretanto, ao que parece, ele já não o faz de maneira linear num caderno, com o diário se tornando uma consequência do seu imaginário, onde a escrita se dá como narrativa e reflete sua percepção alterada da realidade. Curiosamente, parece que mais tarde o próprio autor teve problemas de saúde mental.

Voltando à afasia: é fundamental entendermos como a arte pode ser um instrumento não apenas terapêutico, mas essen-

cialmente humano. Há inúmeras formas de manifestação artística — teatro, música, dança, artes visuais — e todas possibilitam a expressão e a comunicação.

Minha experiência com esse tema me levou ao doutorado na UNIRIO, onde investiguei a relação entre arte e diferença sob a orientação da professora Ana Bulhões. Busquei compreender como o teatro pode usar as singularidades e as chamadas “anomalias” como elementos de criação. A pesquisa resultou na publicação de um livro, cuja capa considero uma obra de arte. O capista fez uma intervenção sutil, mas impactante: valendo-se do famoso quadro *O Nascimento de Vênus*, de Botticelli, ele adicionou um terceiro seio à figura de Vênus, tida como deusa da beleza. Essa alteração remete diretamente ao conceito de “arte intrusa”, que fundamentou a criação de nossa Companhia, em Campinas (SP).

Inicialmente, tínhamos o grupo como sendo uma Companhia de Arte composta por artistas com e sem deficiência. No entanto, em nosso entendimento a arte simplesmente não exclui e o objetivo ali era romper barreiras. Então, adicionamos um termo e ficou Companhia de Arte Intrusa, conforme relatado em Tonezzi (2011), já que não se tratava de uma iniciativa para “incluir” no sentido tradicional. O propósito era ocupar espaços sem pedir permissão para que se reconheça como artistas também aqueles que apresentem alguma deficiência explícita. Um trabalho que antecedeu e inspirou a criação da Companhia ocorreu com a jornalista Katia Fonseca (Figura 9), que me convidou para dirigi-la numa peça que havia escrito sobre Toulouse Lautrec, um pintor que sofria de nanismo — na verdade, uma doença genética rara que decorre em baixa estatura e deformidade esquelética.



Figura 9: Katia Fonseca em cena de *Lautrec*. Foto: Maneco Silva, 2006.

Descrição da Imagem: Fotografia em plano médio e ângulo lateral esquerdo. Em um palco de teatro com iluminação focalizada, a jornalista Katia Fonseca, uma mulher com nanismo, está sentada em um banco de madeira, de perfil para a esquerda. Ela tem cabelos curtos e cacheados. Veste uma camisa preta sob um colete branco na frente e escuro atrás. Suas calças são escuras e justas, seus sapatos são pretos. Ela segura uma bengala de madeira com cabo curvo em sua diagonal esquerda. O cenário é composto por diversas outras bengalas fixadas verticalmente em suportes de madeira quadrados. À esquerda da atriz, destaca-se uma bengala adornada com um longo boá de plumas, que pende do topo até o chão. #paracegover

No percurso para o doutoramento, estudei o grotesco em autores como Wolfgang Kayser (2003), que me levaram a uma reflexão mais ampla sobre o uso das diferenças na cena teatral. Isso me aproximou de artistas como Robert Wilson e Pippo Delbono, que oportunamente incorporam singularidades e anomalias em suas obras.

Nesse contexto, também investiguei o *Freak show*, um fenômeno do século XIX e início do século XX, em que pessoas com corpos con-

siderados “anômalos” eram exibidas em feiras e espetáculos. Em Paris, na Feira de *Saint Germain*, e na Inglaterra, por exemplo, pagava-se para ver “aberrações” como a Mulher-Camelo ou o Homem-Tronco. Embora não fosse teatro no sentido tradicional do termo, esses corpos performavam, eram tidos como atração e, de certo modo, cumpriam uma função social — algo que Goffman nos ajuda a compreender.

Com relação à fala como gesto ou um gesto vocal, tema levantado pela professora Joana Ribeiro, entendo que essa questão surge naturalmente quando trabalhamos a voz e a fala em cena. Evidentemente, em termos de fala como ato, Austin (1970) é referência maiúscula, mas vale pensar sobre o entendimento para o significado de texto no teatro contemporâneo, enaltecendo seu sentido de tessitura, de traçado. Nesses termos, algo que sempre converso com meus alunos é o entendimento de dramaturgia que, durante muito tempo no teatro, foi vinculada apenas à ortografia, um texto previamente escrito para ser representado. Ou seja, o dramaturgo era visto como aquele que escrevia uma história para ser levada ao palco. Mais recentemente, entendemos que isso se refere estritamente à literatura dramática, que não é mais do que uma das formas de dramaturgia. Isto fica claro quando percebemos que um drama não se dá apenas a partir de um texto falado, um emaranhado de palavras e diálogos previamente escritos por alguém. Todos os elementos num espaço dramático ganham sentido e podem incidir no contexto cênico. Assim sendo, saímos da pura escrita ortográfica e entramos no campo semiológico, que pode envolver também questões da etnografia e da etnocenologia, valorizando a leitura do gesto e da expressão humana. Isso evidencia a importância do teatro e de seus exercícios como ferramentas para ampliar a percepção do intérprete.

Vivemos em um mundo altamente visual e a mídia digital reforça isso. As redes sociais, por exemplo, exploram fortemente a imagem do eu, como vemos no fenômeno do *selfie*. Com isto, ganha força a maneira como nos apresentamos visualmente, seja pelo lugar onde estamos ou com quem aparecemos na foto, mas também e sobretudo pela expressão facial e gestual, que se tornou central nesse meio. Entretanto, o sor-

riso, o olhar e a postura do corpo mostram-se como poses artificialmente construídas e reproduzidas. Nesse contexto, a dramaturgia se funde com a vida e ganha caráter performático, expandindo-se para além do texto falado. Na arte da cena sempre foi assim, mas hoje isso se reforça pelas práticas e costumes digitalmente midiáticos.

Vendo a arte como instrumento, sempre me valeu a dica de Pina Bausch: usar as pessoas por aquilo que elas são, mesmo que não saibam o que já está nelas, pois que é belo o ato de descobri-lo juntos. A Companhia de Arte Intrusa reunia pessoas com e sem deficiência, explorando a dança e o coro na composição das cenas. Havia participantes em diferentes condições, incluindo um rapaz tetraplégico, um adolescente com síndrome de Down e uma senhora com paralisia parcial na perna. Contando com o auxílio da dançarina Valéria Franco, nessa experiência aprendi muito sobre o corpo e o contato como ferramentas de acesso aos seres que somos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. *Quand dire c'est faire*. Paris: Editions du Seuil, 1970.

BENTIVOGLIO, Leonetta. *Il Teatro di Pina Bausch*. Milano: Ubulibri, 1991.

FIORAVANTI, Carlos. Ateliê Juquery. *Revista Pesquisa Fapesp*, Edição 247, Set. 2016. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/atelie-juquery/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

KAYSER, Wolfgang. *O grotesco*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TONEZZI, José. *Distúrbios de Linguagem e Teatro: o afásico em cena*. São Paulo: Plexus, 2007.

TONEZZI, José. *Cena e contágio: o caso da Companhia de Arte Intrusa*. *O Percevejo Online*, v. 3, n. 2, p. 1-12, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1922/1514>. Acesso em: 08 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

POSFÁCIO

12. RELATO DAS PRÁTICAS DA 17ª JORNADA INTERNACIONAL ARTES DO MOVIMENTO

Beatriz Costa Galhardo³¹ e Vitorino Rodrigues de Sousa Neto

De 23 a 25 de setembro de 2024, conforme ementa da disciplina do Programa de Pós-Graduação *Investigações somático-afetivas no contexto das deficiências*, ministrada pelas professoras Joana Ribeiro e Graziela Andrade, foi realizada a 17ª *Jornada Internacional Artes do Movimento*. O evento foi presencial, manhã e tarde, na Sala Nelly Laport, das 9h às 13h, e das 15h às 18h.

A Jornada contou com a participação do fundador do método *Spiral Praxis*, o nipocanadense Yuji Oka. Houve também uma mostra de documentários durante os encontros. A seguir, relatos de atividades constantes da programação, que se deram entre os dias 23 e 25 de setembro de 2024, no formato de oficinas e aulas-práticas ministradas na UNIRIO, na Sala Nelly Laport, seguindo a ordem cronológica das apresentações: 1. Apresentação-aula do *Spiral Praxis*, com Yuji Oka; 2. Apresentação-aula de Rosa Primo e sua relação com o autismo; 3. Apresentação de documentário sobre o trabalho de Yuji Oka no atendimento a crianças e idosos e Laboratório prático *Spiral Praxis*, com Yuji Oka; 4. Masterclass “O corpo sensível-senciente na criação”, com Graziela Andrade.

Os dois primeiros relatos, das atividades do dia 23, foram redigidos por Beatriz Costa Galhardo, enquanto os dois últimos foram redigidos por Vitorino Rodrigues de Sousa Neto.

31. **Beatriz Galhardo** é dançarina, ensaísta, artista visual e pesquisadora. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes — UFF. Doutoranda em Artes da Cena pelo PPGAC — UNIRIO. É autora do livro *A escuta dos pés: caminhada e dança em "Notícias de América"*, publicado pela Zazie Edições.

12.1. *SPIRAL PRAXIS* COM YUJI OKA

Esta aula se deu na manhã do dia 23 de setembro de 2024, na Sala Nelly Laport, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Enquanto estávamos sentados em roda, Joana Ribeiro, Enamar Ramos, Nara Keiserman e Graziela Andrade apresentaram-se, passando a palavra posteriormente para Yuji Oka, que se apresentou brevemente aos alunos. Ele discorreu sobre sua experiência com a dança e nos contou sobre como começou a desenvolver o seu trabalho, hoje nomeado como *Spiral Praxis*, a partir da noção e da investigação com a experiência do *fluxo*. Comentou sobre como o trabalho normalmente é desenvolvido por ele através da relação com crianças e adultos com deficiência, mães, pais e cuidadores, assim como com artistas e dançarinos.

Antes de começarmos a prática, Yuji Oka traçou um pequeno panorama sobre como ele aborda o início de um trabalho, seja em atendimentos com crianças ou grupos. Ele comentou alguns aspectos a respeito de como o movimento pode emergir na experimentação e como ele está interessado em abrir um campo para que este movimento emerge. A noção de que o movimento, qualquer movimento, é bem-vindo, apareceu em sua fala.

Em seguida, Yuji Oka abordou algumas questões a respeito do reconhecimento do corpo do outro e do autoconhecimento corporal a partir do movimento. Apresentou suas ideias sobre como não conhecer o próprio corpo, ou ainda, sobre como não conhecer suas possibilidades e capacidades de aprender coisas novas e como isso se relaciona aos processos de excitação e hesitação dos indivíduos, sendo muito visíveis e presentes com as crianças com deficiência com as quais trabalha. Diante disso, Oka afirmou: “o primeiro passo é a pessoa reconhecer que ela pode fazer algo com o corpo” e, para isso, “a regulação do corpo é uma das coisas mais importantes no começo”. Ficar calmo, relaxado, autorregulado são pontos de partida fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

A noção mais importante, na primeira introdução do trabalho de Yuji Oka, a *Spiral Praxis*, é que essa regulação do corpo e o reconhecimento das novas perspectivas decorrem de algo que foi nomeado no encontro como um *navegar o fluxo* ou *habitar o fluxo*, tanto de si quanto da pessoa com a qual estamos nos relacionando. Navegar o fluxo do outro, navegar o fluxo da criança para, aí sim, modular o fluxo e entrar em uma *learning zone*, ou seja, uma zona de aprendizado.

COMO PARTE DA ATIVIDADE FORAM PROPOSTAS AS SEGUINTE PRÁTICAS POR YUJI OKA:

PRÁTICA DEITADA NO CHÃO

Deitados no chão, experimentamos brevemente o que talvez seja esse momento de ficar calmo, relaxado e autorregulado. A partir da condução de Yuji Oka, que nos dava indicações verbais sobre como poderíamos entrar nesse estado mais calmo e relaxado, permanecemos por algum tempo percebendo e investigando áreas ou regiões do nosso corpo que poderiam estar constrangidas, bloqueadas ou tensas. As indicações de Yuji levavam a respiração em consideração. Também tínhamos indicações para permanecer de olhos fechados e, gradualmente, começamos a nos mover um pouco no espaço. No entanto, é importante salientar que essa fase da investigação se concentrava em um espaço mais interior de cada participante.

PRÁTICA EM DUPLA – PUNHOS CERRADOS

A primeira investigação em dupla consistia em experimentar modos de entrar no fluxo do outro e modelá-lo por meio do movimento. Uma pessoa da dupla recebia a indicação para permanecer deitada e fa-

zer o máximo de força para permanecer com um dos punhos cerrado. Em contrapartida, a outra pessoa recebia a indicação de tentar abrir o punho cerrado a partir de movimentos circulares e/ou suaves nas articulações do ombro, cotovelo e punho até conseguir mobilizar as articulações dos dedos. Essa pessoa tentava modular o fluxo propondo movimentos circulares com o braço até que a primeira pudesse ceder a um fluxo menos rígido e forte. Verificamos depois, por meio da troca das experiências, que embora o objetivo da primeira pessoa fosse permanecer com um tônus forte e de punho cerrado, a proposição de um fluxo totalmente diferente através dos estímulos do parceiro dificultava a permanência no tônus inicial.

PRÁTICA EM DUPLA – “DE PÉ”

A segunda investigação em dupla consistiu em experimentar o movimento a partir do eixo de gravidade. Com os pés unidos, um ao lado do outro e com as pernas bem juntas, uma pessoa ficava em pé enquanto a outra apenas segurava seus pés. Com essa leve pressão sobre os pés, ambas, tanto a que estava tocando quanto a que estava de pé, podiam se sentir melhor e testemunhar os pequenos movimentos necessários à manutenção do equilíbrio. Yuji também fez indicações, por exemplo, deixar o fluxo do equilíbrio e desequilíbrio ser mais visível no espaço e, por vezes, ser mais interior, com menos amplitude. Ou ainda, experimentar permanecer ali com a face voltada para frente ou para cima (para o teto) e tentar sentir como isso mudava, ou não, a relação com o eixo e o equilíbrio. Após a investigação, durante a conversa de trocas, muitas pessoas compartilharam a sensação de que se assemelhavam à árvore. As árvores foram imagens presentes para muitos participantes durante essa prática.

PRÁTICA INDIVIDUAL

A partir dessas duas experiências, desenvolvemos uma pequena experimentação livre e individual. Nesse primeiro momento, Yuji não nos deu muitas indicações, convidando a um movimento mais livre, no entanto, as pessoas permaneceram em uma espécie de roda que havia sido formada por todos os participantes. Após um tempo de investigação, Yuji sugeriu que fizéssemos a mesma investigação com um ponto fixo no espaço, ou seja, com os dois pés no mesmo lugar, e que continuássemos a explorar os movimentos a partir do nosso eixo de gravidade e suas laterais. Depois das duas “sessões” de investigação, o grupo conversou e trocou impressões. Algumas pessoas mostraram o que haviam experimentado em formato de frase coreográfica. Contudo, destacou-se a diferença da primeira experimentação para a segunda, sendo que esta, com determinadas limitações ou indicações espaciais, se apresentou mais interessante para a maioria das pessoas do que a primeira sessão. Como se a partir do eixo ou do ponto de referência pudéssemos ter mais segurança para a experimentação, criando mais complexidades e densidades ao processo de jogo com o fluxo.

12.2. ROSA PRIMO E SUA RELAÇÃO COM O AUTISMO

A aula de Rosa Primo se deu na tarde do dia 23 de setembro de 2024, também na Sala Nelly Laport, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Enquanto estávamos sentados em roda, Rosa Primo fez uma grande apresentação sobre sua vida: sua carreira como dançarina e artista-pesquisadora, assim como sua relação com a maternidade após ter recebido o diagnóstico de que um de seus filhos era autista, e de como esse evento mudou completamente sua vida, mas também seu interesse de pesquisa e trabalho no campo da Dança e da Educação. A apresentação de Rosa Primo sublinhou a inseparabilidade entre vida e pesquisa e o seu lugar de fala. Rosa Primo também apresentou como seus questiona-

mentos, enquanto mãe atípica, a respeito dos diversos tratamentos fisio-terapêuticos e terapêuticos pelos quais seu filho precisava passar, criaram campo para suas investigações com o autismo a partir da dança, buscando, assim, uma outra abordagem para pessoas com deficiência que reconheça a infância e a potência criativa dessas crianças.

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS PROPOSTAS POR ROSA PRIMO DURANTE O ENCONTRO:

PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO – DO CHÃO AO CONTATO COM O OUTRO

A prática proposta por Rosa iniciou-se no chão. Enquanto estávamos deitados e espalhados por toda a sala, Rosa Primo nos conduzia por meio de sugestões e indicações verbais. No início, fomos convidados a fechar os olhos e mantê-los assim durante algum tempo. Depois, fomos convidados a prestar atenção na respiração e em como estavam dispostos nossos apoios sobre o chão. A partir de uma investigação mais livre e individual no nível baixo, aos poucos, a condução de Rosa Primo nos convidou a nos deslocarmos pelo espaço da sala, ainda no mesmo nível, estudando diferentes formas de nos movermos a partir do contato com o chão. A partir de tal deslocamento, Rosa Primo nos conduziu para que fôssemos nos aproximando uns dos outros por meio do toque: este toque deveria ter a qualidade de um apoio, como se uma parte do corpo pudesse grudar na parte do corpo de outra pessoa e, simultaneamente, se apoiar. A indicação também salientava que poderíamos estabelecer esse contato, mas também desfazê-lo. Desse modo, contatos iam se fazendo e se desprendendo, reconectando-se, por sua vez, a outras partes de corpos de outras pessoas ou da mesma pessoa, em distintas configurações. Essa investigação desenvolveu-se até a formação de duplas e pequenos grupos, que foram convidados a experimentar tal investigação nos níveis médio e alto ao se deslocar pelo espaço.

RODA DE COMPARTILHAMENTO

Após a prática de investigação anterior, Rosa nos convidou para que nos sentássemos em roda e compartilhássemos um pouco de como havia sido nossa experiência. Em seguida, nos convidou a repetir o procedimento da investigação anterior no espaço da roda: uma pessoa entrava na roda e começava um processo de movimento até que outra se grudasse a ela e mudasse, deste modo, a dinâmica e o fluxo daquilo que estava a ser investigado pela pessoa sozinha. Este procedimento se repetiu algumas vezes, enquanto outras pessoas assistiam à investigação que acontecia no centro da roda. Nessa prática destacou-se o caráter cênico que algumas investigações tomaram e outras não. Destacou-se também a presença de uma praticante autista que compartilhou sua experiência conosco, tanto a partir da investigação na aula quanto por meio de sua experiência enquanto aluna na UNIRIO.

12.3. OFICINA DE YUJI OKA

A programação do dia 25, último dia de evento, contou com a oficina de Yuji Oka, no turno da manhã. Inicialmente, Yuji Oka apresentou um documentário sobre seu trabalho de atendimento a crianças e idosos com o *Spiral Praxis*, paradigma de prática somática por ele criado para seu trabalho com dança e que, posteriormente, foi aplicado ao tratamento de pessoas com deficiência cognitivas e motoras, a partir da compreensão do corpo como um complexo corpomente, um disparador interior de fluxos, de impulsos que permitem o trânsito de energias internamente pelo seu corpo capaz de romper bloqueios energéticos.

Yuji Oka exibiu um documentário em que acompanhava e estimulava uma pessoa adulta, com paralisia cerebral advinda de um AVC. O trabalho deu-se a partir do *Spiral Praxis*, aplicando sua prática corpomente de forma a ativar sensorialidades corporais, entendendo o corpo como um todo complexo, sem a comum distinção entre cor-

po e mente. Através da ativação dessas energias, direcionando-as em fluxos percorrendo todo o corpo, você pode ir identificando e/ou reconhecendo bloqueios ao longo do seu corpo e isso acaba por assegurar maior domínio, controle sobre seu corpo-total. Com isso, é possível acionar energias que avivam partes do corpo até então estagnadas. Trata-se de um processo longo, de muita calma, muita paciência e um treinamento minucioso, a partir das potencialidades e ritmos de cada pessoa

Depois do documentário, nos deitamos ao longo da sala e passamos a exercitar a escuta de nossos corpos, nossos fluxos, nossas respirações, deixando fluir impulsos de dentro para fora, prolongando-os até os movimentos das articulações, das diversas partes do corpo, como a acordá-lo e deixá-lo de prontidão para o trabalho.

Após esse exercício, deitados, com os olhos fechados, passamos a visualizar esse mover de energia internamente, mentalizando uma bola de energia que se desloca ao longo de todo o corpo, tornando-o presente, abrindo espaço, às vezes esbarrando em algum bloqueio. Ali, você para, espera, analisa, tenta identificar onde nasce o bloqueio, onde nasce a tensão que o projeta, até encontrar uma forma de contornar aquele bloqueio. Sem forçá-lo. O objetivo não é quebrar, romper, mas diluí-lo aos poucos, em movimento extremamente lento até que aquela bolinha de energia possa perpassar o bloqueio, fazendo-o respirar e, aos poucos, com a repetição, com a autocompreensão do que está causando aquela resistência, liberar aquele espaço para passagem fluida da energia.

Na atividade, Oka propunha que fizessemos mover essa bola de energia por diversas partes do corpo e, em cada parte, investigássemos como ela se comportava, que entraves encontrava, que formas de ultrapassar, como ultrapassar, sempre buscando concentrar-se nesse lugar do corpomente, entendendo-se como “uno” e não como soma de partes. A travessia da energia por determinadas partes do corpo apenas singulariza esse lugar do corpomente, em vez de fragmentá-lo.

Após a execução individual do exercício, Oka pediu voluntários que fossem ao centro do grupo e que refizessem o processo, reencontrassem sua bolinha de energia e que a fizessem deslizar pelo corpo. Ao final, abriu-se uma roda para as considerações finais e avaliação da aula.

12.4. O CORPO SENSÍVEL-SENCIENTE NA CRIAÇÃO, POR GRAZIELA ANDRADE

No segundo turno da aula, das 15 às 18h, tivemos a aula da Graziela Andrade, a experienciação “O corpo sensível-senciente na criação”. Trata-se de uma prática da professora Graziela Andrade a partir de seus estudos do método *Spiral Praxis*, de Yuji Oka e dos acompanhamentos do trabalho do pesquisador canadense, especialmente quando sua filha esteve aos cuidados dele.

A aula iniciou-se às 14h, com uma breve explanação sobre sua pesquisa no campo da Somática e de como foi a aproximação com o método desenvolvido pelo Yuji Oka e a compreensão de um estado de corpamente. Em seguida, dispusemo-nos pela sala, de olhos fechados, e começamos a realizar exercício semelhante ao proposto por Oka naquela manhã (e mesmo nos dias anteriores). Todos os alunos se deitaram ao longo da sala e iniciaram um mergulho em si mesmos, primeiro eliminando as tensões, buscando equilibrar a respiração, investigando fluxos de energia, identificando de onde vinham, por onde circulavam, que tensões encontravam.

Depois de algum tempo nesse exercício, com todos da turma ao mesmo tempo, a professora dividiu-nos em dois grupos. Um permanecia deitado em suas investigações intrassubjetivas e o outro iria procurar um colega para trabalhar em parceria dentre os que ficaram deitados, na continuidade do exercício. Antes de irmos para o parceiro do exercício, escolhemos materiais com texturas diversas que a professora havia espalhado na sala e fizemos ativações sensoriais nos nossos parceiros, investigando no corpo do outro como ele recebia / reagia ao toque daquele material ao longo do corpo. Eram materiais que ativavam cam-

pos sensoriais diversos: o toque, o cheiro, algo que era experienciado em determinada parte do corpo, arrastava-se ao longo do corpo, cobria-o, com ritmos e pressão diferentes. E esses toques iam ativando memórias diversas — corporais ou momentos, experiências positivas ou negativas, às vezes gerando desconforto, ao que rapidamente mudava-se o fluxo, o volume.

Com as ativações sensório-corpóreas exercitadas, cada pessoa que experimentava os objetos no corpo do colega, conduzia-o para fora da sala. O parceiro conduzido, de olhos fechados, entregava-se ao cuidado do outro. Com toda confiança, cuidado e paciência, um a um, até todos estarem fora da sala, explorando a área externa, um corredor que seguia na direção da coordenação de teatro e de música da UNIRIO e, no sentido contrário, seguia pelos jardins, no sentido do restaurante e saída da Universidade.

O exercício tinha como objetivo a exploração de nossos corpos a partir de outras potencialidades sensoriais que não a visão. Investigávamos texturas, tocávamos objetos, o chão, sentávamo-nos, encostávamos o ouvido nas coisas que encontrávamos ou apenas parava para ouvir o som do ambiente — aquelas árvores, as pessoas que estavam por lá, e outros sons que compunham aquela paisagem sonora. Ou tentávamos sentir o cheiro das coisas, encostando nelas, abraçando-as. Nessas investigações, o condutor procurava cuidar do parceiro, mas sempre deixando-o livre para experimentar aquilo que seu corpo sentia, atraía em sua experiência corpóreo-energética. Só intervíamos com algum comando em situações em que o parceiro poderia entrar em estado de perigo, machucar-se, ou às vezes para evitar choque com outro colega, que já estava no lugar que se pretendia explorar.

Ao retornar à sala, o guia deixava seu parceiro no centro da sala, ainda de olhos fechados, ficando ao longe, mas atento ao movimento do colega, para que ele não se machucasse. A pessoa, ainda de olhos fechados, ia rememorando a experiência vivida durante a aula e, ao sabor da música que a professora colocou, ia desenvolvendo livremente movimentos, de acordo com os fluxos despertados pela sua sonoridade

interior e pela sonoridade da sala, da música ambiente. Os guias em dado momento também entravam na roda e, aos poucos, iam formando um corpo único sensível instalado naquela ambiência. Depois, deitamo-nos e ficamos ali ouvindo nossa respiração, nossa memória viva, nosso corpo.

Aos poucos, íamos voltando do relaxamento, sentando-nos pelo espaço e, finalmente, quando todos estavam de volta do exercício, em grande roda, fizemos uma conversa final em que cada um expôs ao grupo suas experiências, suas sensações durante a realização das atividades propostas durante a aula e sobre a experiência vivida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Graziela Corrêa de; TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. Investigações somático-afetivas: contribuições epistemológicas do Campo da Dança. In: *CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 8, 2025, Belo Horizonte. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2025, p. 3009-3021.

17ª Jornada Internacional Artes do Movimento: Spiral Praxis com Yuji Oka (Canadá). Documentário. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G7khKZ6_dXU. Acesso em: 23 jan. 2026.

13. TRANSCRIÇÃO: MESA — ARTE, ENSINO E SAÚDE MENTAL — V SEMANA DO ENSINO DO TEATRO³²



Figura 10: Mesa – Arte, Ensino e Saúde Mental na V Semana do Ensino do Teatro. Sala Multimídia, Escola de Teatro, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013. Da direita para a esquerda: Vitor Pordeus, Márcia Feijó, Angel Vianna, Marta Peres, Ana Beatriz Freire. Foto: Acervo Laboratório Artes do Movimento.

Descrição da Imagem: Fotografia em plano médio e ângulo frontal. Cinco pessoas estão sentadas lado a lado atrás de uma mesa longa e retangular, decorada com cartazes que exibem o título do evento: V Semana do Ensino do Teatro – Pedagogia do teatro em Jogo. Ao centro está Angel Vianna, uma mulher de pele clara e cabelos escuros e curtos. Ela usa óculos de sol e veste uma camisa listrada. À sua esquerda, estão Vitor Pordeus, um homem jovem de camiseta branca e Márcia Feijó, uma mulher de blusa branca sem mangas, ambos sorrindo e olhando em direção à palestrante

32. Escola de Teatro da UNIRIO — Dia 09 de abril de 2013. Abertura e mediação: Profa. Dra. Joana Ribeiro (UNIRIO). Participantes: Profa. Dra. Ana Beatriz Freire (UFRJ); Profa. Dra. Marta Peres (UFRJ); Profa. Dra. Márcia Feijó (EFAV); Profa. Dra. Angel Vianna (EFAV); Dr. Vitor Pordeus (Instituto Nise da Silveira); Aline Vargas (UNIRIO) e Caíto Guimarães (UNIRIO) — Oficineiros do projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando/Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais* (UNIRIO). Transcrição: Projeto *Oficina de Teatro Circulando*. Edição: Organizadoras.

central. À direita da palestrante, sentam-se outras duas mulheres; Marta Peres, usando blusa branca com detalhes coloridos nos ombros e Ana Beatriz Freire, vestindo blusa bege. #paracegover

Os relatos resumidos que se seguem dizem respeito ao debate desenvolvido na *Mesa Arte, Ensino e Saúde Mental*, durante a V Semana do Ensino do Teatro, na Escola de Teatro da UNIRIO, em 2013. O evento foi seguido por uma leitura dramatizada com Rosyane Trotta.

Na ocasião, participaram da Mesa os seguintes convidados: a Profa. Ana Beatriz Freire (UFRJ); a Profa. Marta Peres (UFRJ); a Profa. Angel Vianna (EFAV); a Profa. Márcia Feijó (EFAV); o Doutor Vitor Pordeus (Instituto Nise da Silveira), Aline Vargas (UNIRIO), e Caito Guimarães (UNIRIO). A abertura e mediação ficaram por conta da Profa. Joana Ribeiro (UNIRIO).

Esta iniciativa foi associada a pesquisas e ao projeto *Circulando*, da Profa. Ana Beatriz Freire (Instituto de Psicologia-UFRJ), que conta com oficinairos voluntários, Tavie Gonzalez, Wagner Seara, Diego dos Santos, entre outros. No início do evento, a mediadora Joana Ribeiro salientou que a Mesa surgiu do desejo dos professores e oficinairos, que se tornaram organizadores do evento, pensando, conjuntamente, quais pessoas gostariam de ouvir e de conhecer. O propósito destacado foi o de trabalhar em redes de cooperação, com temas que tivessem cada vez mais aderência à UNIRIO, fomentando práticas e criando novas parcerias.

Na abertura, a mediadora apresentou e agradeceu aos participantes e ao Departamento de Licenciatura, responsável pela organização da V Semana do Ensino do Teatro, que possibilitou a inserção e a criação desta Mesa. Na sequência, sugeriu uma ordem de fala, com 20 minutos de apresentação para cada participante, sem interrupções.

PROFA. DRA. ANA BEATRIZ FREIRE³³

A primeira a falar no evento, por consenso, foi Ana Beatriz Freire. Iniciou explicitando sua alegria em participar e agradeceu a Joana Ribeiro e aos organizadores pelo convite, ressaltando tratar-se de “sempre uma oportunidade ótima, uma intersecção com outras áreas, como Arte e Teatro”. Em seguida, dedicou-se a apresentar o projeto *Circulando*, desenvolvido em parceria com Aline Vargas, Caíto Guimarães e outros colaboradores — um projeto voltado, quase exclusivamente, para pacientes psicóticos e autistas.

Há mais de uma década, Ana Beatriz Freire foi convidada por uma orientanda a trabalhar com a psicose no Instituto Philippe Pinel. Ela relata que já vinha se dedicando ao tema da psicose a partir de Freud e Lacan, junto à equipe de pós-graduação, quando se estabeleceu essa parceria com o Instituto. À época, o trabalho tinha como foco pensar a psicose, a constituição do sujeito e os impasses próprios dessa clínica. A partir de encontros com Kátia Álvares de Carvalho Monteiro, psicóloga no Pinel, e Jeanne Marie Costa Ribeiro, que também atuava como psicóloga à época, Ana Beatriz Freire conheceu o serviço denominado Núcleo de Atenção Intensiva à Criança Autista e Psicótica (NAICAP): “lá eu aprendi muitas coisas, a partir dessa clínica, que é uma clínica viva; a equipe também é muito viva, porque é interdisciplinar”.

Ela relata como se dava o trabalho: “nos baseávamos na orientação de Freud-Lacan, sobretudo a partir da rede internacional para crianças psicóticas e autistas, em um despojamento de especialidade no qual cada um, contudo, não se desautoriza do ato de intervir quando necessário”. Esse caráter interdisciplinar, reunindo saberes diversos, deu origem a um grupo atravessado por conflitos e ideias, sustentado, porém, por mediação e supervisão adequadas na condução dos casos.

33. **Ana Beatriz Freire** é psicanalista. Atualmente é professora Titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0029855744077185>. Acesso em: 23 jan. 2026.

Nesse contexto, Ana Beatriz conta ter vivido intensamente o trabalho no NAICAP, aprendendo tanto com as crianças atendidas quanto com a própria equipe, e questionando conceitos muitas vezes assimilados como dados pela teoria psicanalítica. As crianças autistas, segundo ela, ensinavam sobre a própria constituição do sujeito: “o sujeito não é dado de antemão, é um trabalho que permite, de fato, a constituição de uma subjetividade”. Essa subjetividade, nos termos de Ana Beatriz, está ligada à relação, ao mal-estar e ao sofrimento que ela denomina de psicanálise-outro, dimensão que se manifesta de forma particularmente intensa como mal-estar nessas crianças autistas.

No trabalho desenvolvido no NAICAP, Ana Beatriz destaca ter aprendido “que há, mais ou menos, um mundo sem o outro. A presença pode ser invasiva para essas crianças; é preciso tato para se aproximar, pois demandar diretamente à criança era visto como uma ameaça, exacerbando a reação de rejeição à presença do outro”. Contudo, mesmo diante dessas defesas, as crianças também ensinaram à equipe do NAICAP que o diálogo era possível: “um diálogo não pelo sentido compartilhado, tal como aprendemos na comunicação, mas à sua maneira”. Trata-se daquilo que Freud-Lacan – sobretudo Lacan, na Conferência de Genebra – indicou ao afirmar que, apesar de não apresentarem um discurso estabelecido e compartilhado, esses pacientes não se furtam ao diálogo, desde que ele possa ser conduzido por eles, por assim dizer.

Nessa experiência, Ana Beatriz ressalta ter aprendido a questionar diversos conceitos oriundos da clínica da neurose, como transferência, suposto saber, manejo da transferência e interpretação enquanto linguagem: “(...) e nós nos debruçamos questionando, na verdade, os pilares da constituição do sujeito e dos conceitos da psicanálise, a partir dessa interação com as crianças”.

Desse processo, segundo Ana Beatriz, desdobrou-se um projeto mais voltado aos jovens, “às crianças que cresceram”. Tratava-se de jovens que passaram a sinalizar que o serviço oferecido já estava infantilizado e não lhes interessava mais, mas que também não conseguiam se adaptar aos serviços de Saúde Mental para adultos, uma vez que tra-

ziam a especificidade de estarem em tratamento desde muito pequenos e não podiam ficar desamparados. “Foi a partir desse momento que adotamos o nome atual do projeto: *Circulando e Traçando Laços e Parcerias – Atendimento para Jovens Autistas e Psicóticos em Direção ao Laço Social*”. O projeto se pergunta o que é o laço social para a psicose e, sobretudo, para esses pacientes cujo “social”, tomado de antemão como aquilo que entendemos por comunicação, nem sempre é bem-vindo.

O projeto *Circulando* conta com uma equipe formada por psicólogos, graduandos em Psicologia e psicanalistas que atuam na interface entre Arte, Cultura e Saúde Mental, em parceria com diferentes setores, por meio de um dispositivo clínico orientado pela psicanálise. Trata-se de uma equipe atravessada pela prática: não um aglomerado de especialistas detentores do saber, mas um coletivo que se constitui e se reinventa continuamente, a cada encontro, a cada imprevisto e diante das surpresas próprias de cada paciente e de seus contextos.

De acordo com o que cada jovem do projeto aponta, são oferecidos espaços de convivência, atendimentos individuais e com as famílias, oficinas terapêuticas e acompanhamentos, como o AT (Atendimento Terapêutico). Ressalta-se que, em um AT no qual o social não está dado de antemão, o trabalho se constrói caso a caso, a partir das demandas dos próprios jovens. As atividades incluem visitas a museus, centros culturais, *shoppings*, *lan houses*, parques, teatros e cinemas, entre outros espaços. Também são realizados acompanhamentos de jovens em cursos técnicos e artísticos, além de ações voltadas ao acesso à cidadania.

Segundo Ana Beatriz, o projeto exige ações intersetoriais envolvendo diversas áreas — educação, saúde, assistência social, justiça, esporte, lazer, transporte e, mais recentemente, o teatro. Ela enfatiza que o *Circulando* tem como objetivo central funcionar como um dispositivo clínico fora do ambiente hospitalar da Saúde Mental, estruturado como uma rede viva que oferece estratégias para estimular vínculos e, sempre que possível, favorecer a autonomia de jovens que enfrentam questões relacionadas à saúde mental. Ao comentar sobre a oficina de teatro e a parceria estabelecida com a UNIRIO, representada por Caïto

Guimarães e Aline Vargas, Ana Beatriz relata que esse encontro deu início a uma colaboração efetiva. O título do projeto — *Circulando e Traçando Laços e Parcerias* — destaca o “e” como lugar de atravessamento entre campos: entre Psicanálise e Teatro, entre Psicanálise e Arte, propondo uma conversação constante entre áreas distintas. Nesse ponto de interseção, emerge uma pergunta central: que elementos comuns poderiam sustentar um campo de invenção, agenciamento e verdadeira conexão entre a Saúde Mental e a Arte, especificamente o Teatro?

Diante dos efeitos positivos da parceria com o grupo de teatro da UNIRIO — especialmente para os pacientes, mas também para a formação e o aprendizado da equipe — Ana Beatriz observa que mesmo os comportamentos frequentemente classificados como estereotipados em autistas e psicóticos já configuram um trabalho psíquico em curso, à luz da psicanálise. Inspirada na Conferência de Genebra de Lacan e em outros apontamentos do autor, ela sustenta que esses movimentos, reações corporais e modos de ser aparentemente sem sentido constituem, por si mesmos, formas de tratamento diante do mal-estar e do sofrimento que atravessam esses sujeitos. Nesse momento de sua explanação, Ana Beatriz reflete sobre o conceito psicanalítico de “Outro”, com “O” maiúsculo. Afirma que, em um mundo que a princípio parece não oferecer um outro articulado, cada sujeito nasce diante da tarefa de se localizar e construir um sistema compartilhado. Nessa perspectiva, nem o sujeito nem o outro estão dados previamente; ambos precisam ser reinventados. Essa reinvenção pode se dar pelo discurso, pelo corpo, pelo diálogo ou por qualquer via que permita ao sujeito encontrar um lugar possível no laço com o outro.

Ana Beatriz observa que, no caso desses pacientes, a relação com o objeto — e o modo como se trabalha clinicamente tanto os objetos quanto o excesso pulsional, entendido por Lacan como gozo — é fundamental para que a operação analítica seja possível. No entanto, muitas dessas crianças, que estavam no serviço desde muito cedo, já haviam percorrido um importante trajeto de tratamento justamente no que diz respeito aos objetos e ao gozo. Diante disso, emergiu uma série de perguntas:

o que mais a equipe do projeto poderia oferecer? O que seria possível observar, no âmbito do tratamento, em relação ao gozo e ao Outro? O que essas oficinas revelaram? E, sobretudo, o que os próprios pacientes ensinaram, especialmente no contexto das atividades realizadas?

Ana Beatriz observa que os pacientes mostraram ter dificuldade — ou mesmo impossibilidade — de localizar o próprio gozo em relação ao campo da alteridade. Frequentemente, não conseguem estabelecer um discurso compartilhado que lhes permita se representar para si mesmos e para os outros. Por isso, sentem-se invadidos pelos que estão ao redor, pois esse outro que os cerca aparece para eles como alguém desregulado em seu gozo, tomado por uma excitação pulsional. Ela resalta que, nessa experiência, parece-lhes que o outro quer fazer deles um uso qualquer, um uso ligado ao gozo. A partir daí, passa a pensar sobre o que o teatro poderia oferecer como interconexão. Destaca que o teatro, antes de tudo, propõe um enquadre espacial e temporal — começa em um horário e em um espaço determinados —, o que já funciona como uma forma de tratar esse outro percebido como desregulado. Para ela, um dos aspectos que tornou a parceria tão fecunda foi justamente o fato de a equipe ter percebido que não se podia entrar com sentido prévio nem com saber antecipado; era preciso acolher o imprevisível das cenas e de toda a parafernália introduzida no trabalho. Esse imprevisível, paradoxalmente, ajudava a localizar para esses sujeitos tanto o próprio corpo, muitas vezes vivido de modo desregulado, quanto a presença do outro, também desregulada — oferecendo, ainda que minimamente, uma unidade, uma imagem corporal possível.

No contexto da oficina, os oficineiros funcionam como uma espécie de duplo — não no sentido de marionetes, mas como figuras das quais os participantes podem se servir para constituir, ainda que de forma muito inicial, uma unidade corporal. Trata-se de uma presença que contribui para deslocar o sujeito de uma experiência corporal despedaçada para um corpo mais alinhavado, menos fragmentado e menos perturbador. Assim, o teatro surge como um espaço onde é possível reger, de algum modo, o “capricho” que vem do outro, produzindo efeitos

por meio de instrumentos musicais, panos, máscaras e diferentes recursos corporais. Ana Beatriz relata ainda que uma mãe percebeu transformações significativas na filha: após a experiência no teatro, a jovem passou a lidar melhor com a temporalidade, conseguindo esperar que a mãe concluísse suas atividades sem se angustiar de maneira tão intensa com a dimensão cronológica e com a exigência de certa regulamentação do tempo.

Há ainda um exemplo interessante que surgiu diretamente da riqueza das interações entre osicineiros e um paciente que demonstrava grande fascinação pelas costas femininas. Ele não conseguia circunscrever exatamente o que seria “o feminino” — algo que, aliás, é difícil para todos, já que não há palavra capaz de defini-lo de forma precisa — e voltava sua atenção para as costas dosicineiros e das pacientes, sobretudo quando estavam descobertas. Em determinado momento, umicineiro tentou intervir de maneira talvez precipitada, buscando introduzir uma mediação pela palavra. Ao dizer algo como “essas costas são uma cômoda”, recebeu do paciente uma resposta imediata e contundente: “você é chato para caramba!”, revelando que aquela interpretação estava completamente fora de lugar. Oicineiro acolheu a crítica e prontamente se retificou, buscando outras formas de interação. Durante uma brincadeira cênica em que todos dormiam e acordavam, o paciente pegou um pano e o colocou sobre as costas, como um véu. A partir desse gesto, instaurou-se uma dinâmica de presença e ausência em torno daquilo que o perturbava. O pano, o jogo e toda a situação foram fruto da presença de espírito e da improvisação dosicineiros, bem como da resposta singular do paciente. Para Ana Beatriz, esse episódio ilustra uma prática construída entre vários, sem saberes previamente estabelecidos: não se trata de excluir o que está perturbado, mas de conseguir modular e regular a perturbação por meio dos objetos inéditos que surgem no processo.

Para concluir, Ana Beatriz destacou que a parceria com a equipe de teatro da UNIRIO deixou uma lição dupla. Em primeiro lugar, o aprendizado vem dos próprios sujeitos: são eles que apontam saídas e possíveis

caminhos de intervenção. Em segundo lugar, a arte também pode conduzir a essas soluções, sobretudo quando aceita trabalhar entre campos, como fez a equipe de teatro, permitindo que o inesperado dos encontros abra vias absolutamente imprevisíveis de constituição do laço social. Um laço que, como ela enfatiza, precisa ser inventado — sem um social previamente dado, seja pelo sentido, seja por normas compartilhadas.

PROFA. DRA. MARTA PERES³⁴

Após a fala muito aplaudida de Ana Beatriz Freire, a mediadora Joana Ribeiro agradeceu e passou a palavra à Profa. Marta Peres.

Esta iniciou cumprimentando e agradecendo a presença de todos. Destacou ser a primeira vez que participava de uma Mesa com Angel Vianna: “Sempre falo da Angel sem ela estar assistindo, eu sempre pego benção da Angel para tudo que faço na vida”. Então, explicitou que seu objetivo principal seria o de discorrer sobre um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão que desenvolve na UFRJ, nas áreas de Dança e Saúde — o nome do projeto é *Paratodos*. Este projeto acontece no campus da Praia Vermelha da UFRJ, vizinho à UNIRIO.

Ela iniciou destacando que começaria falando sobre sua inserção no campo da Dança e Saúde, algo diretamente ligado à sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal, que teve início com a formação na Escola Angel Vianna. Depois desse período de formação, seguiu para a Graduação em Fisioterapia e, posteriormente, trabalhou durante cinco anos no Hospital Sarah Kubitschek³⁵, em Brasília, ao lado de uma equipe formada por colegas oriundos também da Escola da Angel. Após sua saída do Sarah, dirigiu por dois anos, ainda em Brasília, uma companhia

34. **Marta Peres / Marta Simões Peres** é professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lotada na Decania do Centro de Ciências da Matemática e da Natureza - CCMN. Coordenou o projeto *PARATODOS - ensino, pesquisa e extensão em dança e saúde* (UFRJ). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5570019500701293>. Acesso em: 23 jan. 2026.

35. **Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação** — Associação das Pioneiras Sociais. Disponível em: <https://paciente.sarah.br/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

de dança formada por cadeirantes e não cadeirantes, a Cia de Rodas, com a qual realizou o espetáculo *Quântica dos Corpos*.

Marta Peres entrou na UFRJ em 2007. Chamou atenção que desde alguns anos antes já existia um polo de estágio em Dança e Saúde, fundado pelas professoras Katya Gualter, coordenadora do Curso de Graduação em Dança e Vera Halfoun, da Faculdade de Medicina, decana do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Elas implantaram um projeto chamado DANDIP – *Dança para diabéticos e hipertensos* – no Hospital São Francisco de Assis, na Praça Onze: “Quando cheguei à UFRJ, pela minha trajetória e ligação com a saúde – a formação em fisioterapia e o trabalho no Sarah –, assumi a supervisão desse polo de estágio, que fazia a ponte entre Dança e Saúde”, conta Marta.

O projeto acabou se expandindo e, pelos relatos das pessoas, sempre com resultados muito positivos na saúde, confirmando essa convicção dos benefícios da dança, enquanto abordagem terapêutica. Passou a atender a mais públicos, de demandas das mais variadas, inclusive com parcerias na área de Saúde Mental, principalmente a partir da mudança de local. Em busca de um espaço mais adequado, essa atividade acabou sendo transferida para o campo de futebol do campus da Praia Vermelha, que fica atrás do antigo “Canecão”, onde o Botafogo também treina, com suas escolinhas de futebol. É um lugar estratégico, na vizinhança da Urca, com vários centros de saúde na região, conforme salienta: “Tem o Pinel, o IPUB (Instituto de Psiquiatria da UFRJ), o Rocha Maia, o Instituto Benjamin Constant, tem vários centros e seria mais fácil conseguir trazer este público para o projeto e os alunos da UFRJ também virem aprender coisas que não são possíveis nas salas de aula teóricas do Fundão”.

Ao retomar o início do projeto, ela nos contextualiza: “Nós iniciamos com uma turma que batizamos de ‘Dança para Vizinhança’, que absorveu parte das senhoras que faziam atividades de hidroterapia na piscina do campus da UFRJ. A ideia, inicialmente, era trabalhar com cadeirantes, mas estamos ainda na luta por um acesso e uma acessibilidade que permita oferecer aulas a essas turmas. As turmas que realmente vingaram foram a do IPUB e a do Pinel. Pessoas que começaram no grupo da vi-

zinhança avisaram que eram pacientes do IPUB; fomos até lá e fizemos uma parceria... Depois, um psicólogo do Pinel, o Eduardo Belquior, soube do trabalho que acontecia e essa parceria se expandiu”.

Foi um dos alunos do projeto de extensão quem sugeriu o nome: “Para mim essa aula aqui se chama Alegria Básica”. “Achamos o nome tão bonito que virou nome de turma... *Alegria Básica*: ‘a gente não quer só comida, a gente quer dança, arte’”. O projeto conta com alunos-estagiários que cumprem a carga horária obrigatória de estágio, bolsistas do Projeto de Extensão e estudantes matriculados na disciplina eletiva *Atividade de Integração de Dança e Saúde*. Assim, o projeto ampliou seu alcance e hoje envolve diferentes perfis de alunos, atravessando Ensino, Pesquisa e Extensão.

Voltando-se ao contexto da Saúde Mental, Marta ressalta: “Acho muito importante pensarmos nesse contexto do mundo, do Brasil, e como a Dança pode contribuir e se inserir nesse campo. É importante lembrarmos — quem é de Saúde Mental — que esta é uma área de conhecimento intersetorial, plural, polissêmica, altamente complexa e um campo de atuação técnica no âmbito das políticas públicas de saúde; ela não se restringe à psiquiatria”. Segundo Marta, o projeto que coordena reforça a ideia de que não é apenas o psiquiatra que pode atuar na Saúde Mental, nem existe um único tipo de saber que organize esse campo. E acrescenta: “por isso é tão bom estarmos aqui com outras pessoas do Teatro, da Psicologia, que veem a importância dessa transversalidade; a Dança e o Teatro podem contribuir muito. É uma contribuição dos artistas para a área de Saúde”.

Ela então compartilhou sua reflexão sobre o papel dos profissionais de Dança no processo, destacando que o projeto *Paratodos* funciona como uma porta de entrada: “Temos parceiras no sentido de encaminhamento, mas estamos no território da UFRJ, do campo de futebol, e não no território de hospital. E nós não os chamamos de pacientes, chamamos de alunos, porque somos professores de Dança”. A partir dessas críticas e iniciativas de mudança, observa ela, surgiram serviços assistenciais que qualificam o cuidado terapêutico — hospitais-dia, centros

de saúde, CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) e outras propostas vinculadas à saúde mental comunitária. Marta também concorda com a fala de Ana Beatriz Freire, que a antecedeu na Mesa: “É importante permitir que a pessoa vivencie a experiência humana. E é nesse contexto que podemos pensar na chegada das Artes, da Dança”.

A aula de dança proposta no projeto “não é tão diferente das aulas de dança propostas aos nossos alunos do Fundão”. Utilizam-se diversas estratégias para inserir o aluno, envolvê-lo na atividade e despertar seus sentidos. A equipe contribui com propostas de aula e, embora exista um eixo relativamente comum — uma saudação inicial, momentos de relaxamento e tomada de consciência do corpo, aquecimento, propostas voltadas ao condicionamento físico, jogos corporais e o uso de recursos como música, objetos e temas diversos —, há também espaço para a criatividade dos artistas, que sempre trazem ideias e conteúdos que transformam as propostas.

O projeto trabalha com a ideia de que “menos é mais”, evitando sobrecarregar o aluno de informações e apostando na simplicidade. Ao final de cada encontro, há um momento de conversa sobre como estão se sentindo no corpo, com depoimentos que ajudam a orientar as atividades futuras. A equipe desenvolve, junto aos alunos, pesquisas de avaliação qualitativa: “Vimos trabalhando com a imagem corporal, a partir de desenhos que eles realizam e que depois comentam, e também aplicando um questionário que aborda satisfação e insatisfação com o corpo, onde marcam no mapa corporal onde sentem dor, onde a sensação é mais gostosa, onde é desagradável...”. Ao final de cada módulo, semestralmente, são realizadas performances em locais escolhidos pelos próprios alunos. Uma dessas ações ocorreu no campo de futebol — o mesmo espaço das aulas — com a entrega de certificados de participação no Curso de Extensão, pois, como enfatiza Marta, é fundamental que se sintam alunos, e não pacientes: “Falamos o nome dos ossos, do esqueleto, falamos: vocês estão aqui para aprender, isso aqui é uma escola, aqui é a UFRJ”. Segundo ela, é perceptível como esse discurso fortalece o pertencimento e o bem-estar do grupo.

Em linhas gerais, o projeto *Paratodos* se constrói de maneira múltipla: envolve atividades de pesquisa, a participação dos alunos da UFRJ nas propostas de aula e abordagens terapêuticas relacionadas à Saúde Mental. Ela complementa: “sinto que dialoga com minhas referências teóricas e de vida. A primeira eu já mencionei antes, Angel Vianna, responsável pelo desenvolvimento, há três décadas, de uma metodologia em que acredito. Preciso citar também a María Fux³⁶ — fiz uma formação com ela —, que utiliza o termo Dançaterapia, uma pessoa importante nessa questão da Dança, mas eu não gosto de usar o conceito Dançaterapia, prefiro falar Dança”.

Marta Peres conclui sua participação na Mesa com a seguinte reflexão: “O que eu faço é dança. Hoje mesmo uma aluna perguntou: ‘qual o nome disso?’ Eu respondi: ‘aula de dança.’” Ela recupera Isadora Duncan, referência fundamental para o campo da Dança, que “tem essa ideia de que todos podem dançar, quebrando padrões estabelecidos”. Em seguida, amplia o raciocínio ao trazer a noção de *polifonia* de Bakhtin — teórico russo da literatura que identifica, nos personagens de Dostoiévski, sujeitos autônomos, com vozes próprias, quase independentes da voz do autor. Assim, observa Marta, “a criação pode vir daí, desse diálogo, desses conflitos da experiência”.

Neste ponto, deixando essa mensagem final, Marta Peres agradeceu a todos e em especial à Angel Vianna. “Obrigada”.

PROFA. MÁRCIA FEIJÓ³⁷

Na sequência, Márcia Feijó se apresenta ao debate. De início, cumprimenta a todos e chama a atenção para a feliz coincidência de falar logo após Marta: “Temos uma trajetória muito parecida, nos encontra-

36. **María Fux** (1922-2023) - Foi uma dançarina, coreógrafa e dançaterapeuta Argentina. Desenvolveu um sistema próprio de terapia da dança na Argentina.

37. **Márcia Feijó / Márcia Feijó de Araújo** - é bailarina e professora de Dança. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ 2025). Diretora da Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna (EFAV - RJ). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5867003479606461>. Acesso em: 23 jan. 2026.

mos no mesmo dia, na mesma hora, há 30 anos. Então, eu fiquei na inclusão pela educação, a inclusão corporal”. Para Márcia Feijó, é importante sublinhar, desde o começo, que, em sua opinião, “a inclusão se faz corporalmente; ela não é intelectual, é física, é tátil, é uma forma de estar junto. Ela é, de fato, um dialogismo corporal, uma polifonia: estamos juntos o tempo todo”.

Com um trabalho voltado à educação, atuando com Dança e Educação há 30 anos, relata que, na década de 1980, “o que era dança para a classe média era o balé clássico — e também para a classe médica, porque eram eles que indicavam essa prática para pezinhos chatos”. Destaca que, por esse motivo, acolheu muitas crianças que eram rejeitadas por outros balés da cidade, desenvolvendo uma proposta diferenciada de criação conjunta com as crianças. A partir desse enfoque, desse movimento, passaram a chegar crianças cegas, surdas, com síndromes variadas e questões mentais, e todas participavam plenamente: todas eram inseridas na dança.

Foi como desdobramento — nos disse Márcia —, que surgiu um convite de trabalho com crianças em sofrimento, crianças com síndrome de *rash*, com depressões profundas: “a minha sala era no primeiro andar, a questão da acessibilidade é uma coisa muito, muito forte hoje em dia para essa difusão de pensamento, então eu tive que sair de lá e ir para outros lugares que tivessem acesso para atender a crianças cadeirantes ou crianças com muita dificuldade motora. Fiz vários grupos durante mais de quinze anos, vendo as crianças crescerem e se transformarem em pequenos jovens e adultos com trabalhos de dança com potencial profissional, autonomia, e isso foi ficando cada vez mais forte”. Em paralelo, dedicou-se a propor a entrada da Dança e da Expressão Corporal nos currículos de escolas do Rio de Janeiro. A ideia é que passasse a ser uma disciplina formadora e não apenas opcional. Mesmo como opcional, poucas escolas ofereciam. É um contrassenso porque “as aulas de corpo e dança, até hoje, nas instituições em que eu trabalho, são as mais procuradas, um desejo do adolescente, da criança, do humano”, reflete Márcia.

A essa altura, Márcia nos conta uma passagem vivida em uma escola: “um menino que chegou para mim sem falar, sem nada, com sistemas autistas muito estabelecidos e várias outras coisas associadas, até que um dia, em que eu estava com o esqueleto, ele disse: ‘Oh meu Deus! O esqueleto vai me pegar, Márcia, socorro!’”. Em seguida, relata que o menino a agarrou — ele tinha cerca de oito anos — e que ela respondeu: “Eduardo, o esqueleto já te pegou, coloca a mão, Eduardo”. Ao que ele reagiu: “Oh meu Deus! Eu fui possuído, o esqueleto está dentro de mim!”. Essa história ilustra como as questões do corpo humano, tanto para crianças quanto para a terceira idade, “ensinam a pessoa a aceitar o próprio corpo, ter noção de seus espaços internos, ter consciência de si, do seu tamanho, da sua presença, do lugar que ocupa no mundo”. Essa tomada de consciência — fazer cada ser humano se sentir bem em seu próprio corpo — e falar disso hoje, na educação de crianças, jovens e adultos, é algo fundamental. Ainda mais porque a mídia veicula um corpo visualmente perfeito, o que gera, em muitos, um sentimento de insatisfação e até de depressão, ressalta Márcia.

Nesse sentido, Márcia faz um apelo para que “os professores, a Academia, tenham a consciência de que precisamos formar um corpo são, mental e fisicamente. Não podemos estar rendidos a esse grande sistema da imagem do corpo na atualidade, que é uma coisificação”. Em seu trabalho, relata ter contato com crianças muito pequenas, de cinco anos, que dizem: “não, obrigado, eu estou fazendo dieta”. Cinco anos — e já usando sapatinho alto, sob forte apelo visual.

Desse ponto de vista, torna-se urgente compreender que certas questões ligadas ao corpo e à mente, especialmente na infância e na adolescência, são comuns e demandam atenção imediata. No entanto, é preciso abordá-las sem perder de vista as particularidades de cada região. “Eu trabalho em outros estados também, fora do Rio de Janeiro, e são diferentes concepções da doença mental. Trabalho também na Amazônia. A Amazônia tem um contingente muito pequeno de investimento em saúde mental, poucas crianças na escola e culturas ancestrais que ainda relegam crianças doentes”, observa.

Nessa perspectiva, Márcia defende que “algumas coisas que acontecem em centros como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Salvador têm que ser multiplicadas; temos que realmente colocar tudo isso em uma pauta pública, para que haja muitos adeptos”. Para ela, é fundamental incluir a educação nesse debate, uma vez que se trata de uma educação voltada à inclusão, o que exige preparação adequada dos professores. Torna-se, portanto, necessário planejar cursos de formação docente em todos os rincões do país, para que estejam na linha de frente da inclusão e para que se combata fortemente “essa rejeição social que temos de corpos diferenciados, de atitudes motoras diferenciadas”. Por fim, ressalta a importância de trabalhar a arte como um canal possível e potente de estímulo para muitas pessoas. Essas discussões não podem permanecer restritas a algumas escolas, lugares ou regiões.

A autoaceitação do corpo e a tomada de consciência constituem uma atitude política, uma forma de empoderamento e de discurso, na medida em que “a pessoa se coloca como um ser completo e não como um deficiente ou um portador carregando uma necessidade”. A luta para que a Dança integre os currículos escolares passa por esse entendimento: “é uma linguagem humana, que muitas vezes transcende a palavra; o contato com o outro é corporal, e depois vem a palavra, que nomeia esse contato profundo, que nomeia as experiências, os sentimentos”. Trata-se da terapia pelo movimento, dessa “abertura corporal” que se aprende. Há um contingente expressivo de crianças nas escolas brasileiras que permanece à margem, seja por questões físicas ou mentais, seja pela falta de respeito às diferenças. Há também situações graves de crianças fora da escola, como destaca Márcia: “tivemos um caso de a equipe e eu termos que buscar a criança na casa dela, ela toda amarrada. Claro, a mãe tinha que trabalhar, não tinha com quem ficar, não podia levar, então amarrava a criança, com um copo de água, um prato de biscoito. Muito grave a situação, e é no Estado do Rio de Janeiro. Você pensa que é lá no interior? Não. É na periferia daqui mesmo, no Estado do Rio”.

Outra questão levantada por Márcia diz respeito à medicalização excessiva ou realizada sem acompanhamento adequado. Ela relata que, após o prefeito Eduardo Paes sancionar uma lei que autorizava a medicalização de crianças consideradas hiperativas nos postos de saúde, e pouco depois de uma greve de professores, algumas mães passaram a comentar: “Márcia, ela está uma maravilha, agora fica sentadinha, vendo televisão”. Ou seja, “quieta pelo uso de remédios”. Trata-se de uma situação compreensível, mas que não pode ser tomada como única saída. Na visão de Márcia, “obviamente a cadeira não é o melhor ambiente para uma criança ficar quatro horas e meia; as propostas têm que ser mais corporais, o movimento precisa estar incluído”. As escolas precisam estimular práticas como a Educação Física, mas a Dança também oferece essa possibilidade: “tem que trazer o corpo para a educação, inclusive esse corpo inquieto e com especificidades motoras”.

Em linhas gerais, Márcia afirma: “estou propondo uma nova visão que seja balizada pela linguagem corporal, pela sensibilidade, pelo afeto estético, pela proposta de linguagem e pelo diálogo que ela estabelece. Um bailarino deseja dialogar com seu público, um professor precisa dialogar com seus alunos, a clínica tem que fazer a abertura para esse corpo se expressar”. Um dos desafios que aponta diz respeito à estabilização de sentimentos em um corpo, como no caso de uma criança ou jovem acometida por um acidente vascular cerebral (AVC): “tive uma aluna que teve um AVC e ficou muito comprometida; e ela sentia muito prazer em uma dança de mão, única. Era tão intensa aquela mão que era completa. Eu não podia dizer que era a dança da mão; era a dança dela, a dança era do corpo inteiro, ela era completa”. É disso que se trata: da capacidade da dança de expandir o corpo e de instaurar uma abordagem que faz a pessoa desejar mover-se.

Para concluir, Márcia Feijó nos lembra o potencial transformador da arte: “nós, brasileiros e brasileiras, temos uma potência conosco, temos a nossa arte rupestre brasileira, e só a brasileira tem o homem pré-histórico dançando. Porque, nas outras artes rupestres — como aprendemos na escola, no tempo da ditadura —, as cavernas fora do Brasil mostravam

homens lutando, guerreando. Já na arte rupestre brasileira há a dança pela dança, o movimento humano pela própria dança. Assim, a questão dos rituais, tudo isso, precisa ser muito colocado no nosso meio”.

Ao final, agradece a escuta e compartilha, com humor, sua forma de narrar a experiência: “eu queria agradecer muito a vocês por estarem aqui ouvindo meus *causos*, porque eu sou contadora de *causos*. Obrigada”.

PROFA. DRA. ANGEL VIANNA³⁸ (*IN MEMORIAM*)

Nesse momento, a Profa. Joana Ribeiro agradece a participação de Márcia Feijó e passa a palavra a Angel Vianna. Ela inicia agradecendo aos participantes da Mesa e à plateia. Angel Vianna – citada diversas vezes ao longo deste texto – ressalta que “foi desenvolvendo a vida com um trabalho em Belo Horizonte, há muitos anos. Acabei, então, fazendo Artes Plásticas, Dança e Música, e me casando com Klaus³⁹, bailarino também, e abrimos uma escola”. Na escola, inicialmente dedicada à dança clássica, começaram os estudos anatômicos do corpo, voltados para a compreensão integral da estrutura óssea. “Antes de mover, para nós era importante entender um corpo que se move, como se move e por que se move”, afirma Angel.

As coisas, segundo Angel, foram acontecendo naturalmente: “o pessoal da dança veio, foi realmente lindo, e foram chegando pessoas importantes na minha vida e na minha trajetória profissional”. Para exemplificar, ela conta o caso de uma pessoa em Belo Horizonte que, sem que houvesse qualquer divulgação ou indicação de um tra-

38. **Angel Vianna** (1928-2024) – Doutora Notório Saber, nas áreas de Conscientização do Movimento, Cinesiologia e Dança (2003) pela UFBA. Bailarina, coreógrafa e pedagoga da dança com atuação de excelência. Fundou escola de dança de referência no Rio de Janeiro — a Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna / EFAV. Em 1991, abre o curso técnico pioneiro em **Reeducação Motora e Terapia através da Dança**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/9084-angel-vianna>. Acesso em: 16 dez. 2025.

39. **Klaus Vianna** (1928-1992) – Coreógrafo, preparador corporal e pesquisador. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/21638-klaus-vianna>. Acesso em: 16 dez. 2025.

balho terapêutico, a procurou com um problema de tireoide que não se desenvolvia, e com quem “iniciamos um belo trabalho”. Considerando os laços que se criam ao longo desse percurso, Angel relata que, até hoje, mantém contato e a visita em Belo Horizonte. Trata-se de “uma menina que hoje mudou muito. Tornou-se uma pessoa com uma liberdade mental muito interessante, ganhou altura”.

Em seguida, ela conta outro caso, que considera decisivo em sua trajetória. Trata-se de uma jovem que chegou acompanhada da mãe e que, à primeira vista, parecia ter um corpo “totalmente natural” quando vista de costas, mas que, ao se virar, revelava “uma pessoa com dificuldades”. Segundo Angel, a jovem havia passado por 17 cirurgias, tinha síndrome de Down e vivia muito recolhida, com pouca circulação social. Ela explica que as intervenções cirúrgicas haviam sido feitas em todo o rosto — nariz, orelhas, queixo — “por causa das arcadas zigomáticas, que não sustentavam os olhos”. A família, relata, tinha condições financeiras e a sustentava física e materialmente, mas faltava algo essencial: “mentalmente tinham pouco conhecimento, sem um sentimento que pudesse ajudá-la”. Diante dessa situação, Angel afirma que era fundamental aproximar, criar possibilidades de convivência e socialização: “falei: você tem que ir para uma turma, porque assim você vai conviver melhor. Eu vou estar junto com você”. Ela relata que começou levando a jovem para pequenas saídas, “para dar uma volta, depois outra”, até que, com o tempo, ela passou a demonstrar vontade de conhecer o mundo, de sair e de estar com outras pessoas.

Segundo Angel, esse processo permitiu que a jovem desenvolvesse também a capacidade de perceber quem poderia se aproximar e quem não deveria. Ao refletir sobre esse percurso, ela afirma: “esse foi o meu primeiro caso, o meu primeiro trabalho de coragem também. Não era um trabalho de conhecimento; eu sabia a parte estrutural do corpo, a anatomia eu sabia bem, mas o sentimento do outro... eu comecei a observar”. A partir dessa experiência, explica, foi aprendendo a construir um cuidado baseado na observação atenta do aluno, da vida e do contexto em que cada encontro acontece: “a atenção com a vida, a observação do local, onde eu estou, por que é que eu estou, fui aprendendo”.

Ao conhecer as pessoas, Angel relata que “fui entendendo a importância de se trabalhar os sentidos, ter atenção, observar, aprender para ensinar ao outro, para doar, para não ter esse pânico de ver uma deformação física, que às vezes choca, mas, se você tiver o cuidado, então vai lhe ajudar”. Com uma paciente com síndrome de Down, Angel chegou a realizar uma viagem, apesar da orientação médica contrária: “o médico proibiu, disse que ela podia se atirar a qualquer momento de uma janela, e eu resolvi levá-la assim mesmo para a Bahia, onde daria algumas aulas”. Os resultados foram tão sensíveis que, com o tempo, essa mulher se casou e teve três filhos. Angel ressalta que “tudo isso marcou o meu trabalho”. Anos depois, ao reencontrá-la, foi apresentada aos filhos: “o mais parecido com ela, na hora de se apresentar, falou assim: ‘eu sou o único que pareço com ela’”. A resposta da mãe — “que bom que sou eu a tua mãe! Porque eu entendo essas coisas, então eu posso lhe ajudar” — tornou-se, para Angel, a validação de tudo o que havia sido feito.

Essa digressão, explica Angel, serve para registrar um aprendizado construído ao longo do tempo. Ao lembrar da abertura de sua primeira escola no Rio de Janeiro, ela relata: “quando abri a primeira escola no Rio de Janeiro, eu trabalhei muito com essas dificuldades, com as dificuldades buscando as qualidades. Aqui no Rio de Janeiro comecei a observar de que maneira eu chegaria a esse caminho”. Segundo ela, foi no próprio cotidiano das aulas que começaram a surgir encontros com professores de outras técnicas, como o método Feldenkrais, por exemplo. A partir disso, Angel conta que acabou criando um curso intitulado Reeducação Motora e Terapia através da Dança⁴⁰. “Esse curso foi aberto porque começaram a aparecer alunos de todo jeito: com doença mental, sem perna, surdo, mudo, cego, e eu resolvi incluir todo mundo”.

Ela relata que, nesse contexto, chegou uma aluna com catatonia, o que a levou a iniciar estudos sobre doenças e patologias, ainda sem pleno domínio teórico, mas movida pela prática: “eu comecei a estudar as doenças, a patologia, sem entender muito bem ainda, mas foi esse o primei-

40. Ver: <https://www.angelvianna.com.br/tecnico-reeducacao-motora>. Acesso em: 17 dez. 2025.

ro passo”. Angel esclarece que essa escola funcionava como um espaço de cursos livres e ainda não oferecia formação — o que viria posteriormente —, mas que, desde o início, havia um compromisso claro com a inclusão.

Com o tempo, pessoas começaram a procurar a escola e a sugerir que fosse oferecida uma formação. Uma das primeiras disciplinas implantadas foi Anatomia, ministrada por uma professora médica. A escola, segundo Angel, tinha um caráter bastante eclético: “aquele mundo misturado, todo mundo ajudando todo mundo, muito interessante”. Nesse contexto, uma paciente do Instituto Pinel, com catatonía, matriculou-se no curso. Angel relata: “ela caiu em catatonía, na sala de aula, com os outros alunos”. Enfrentar situações como essa foi um grande desafio: “meu Deus! O que eu vou fazer?”. Diante do ocorrido, ela conta que foi até lá e, junto à professora, retiraram a aluna da sala com tranquilidade, cuidaram dela e a acolheram. Para Angel, experiências desse tipo são fundamentais no processo formativo, pois ensinam a desenvolver coragem e a lidar com pessoas com diferentes dificuldades: “são situações criadas que podem ser diversas”. A partir disso, afirma, foi ganhando cada vez mais confiança para trabalhar com a diferença, “porque elas vinham e eram muito interessantes”, nos conta Angel Vianna.

Na Funlar⁴¹, começou a se formar um grupo heterogêneo, composto por saberes complementares. Havia pessoas da área da patologia, professores vindos de outros lugares, como da Técnica Alexander, da Inglaterra, além de “outras pessoas que fui trazendo para o Rio de Janeiro”, relata Angel. Nesse espaço, segundo ela, “juntamos técnicas, trabalhamos a reeducação motora; foi um momento muito bonito”. Angel conta ainda que conseguiu viabilizar um emprego na Funlar para cinco alunos que já haviam passado pelo processo de formação e estavam prontos para atuar: “realmente já tinham trabalhado e estavam prontos para ajudar”. Angel destaca que permaneceu na Funlar por dez anos, “trabalhando, observando, indo em tudo que a turma fazia”, num contexto que integrava “a parte de dança, a parte de teatro, a parte da sensibilização”.

41. **Funlar-Rio** — atualmente Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. Ver: <https://smpd.prefeitura.rio/quem-somos/>. Acesso em: 17 dez. 2025.

Após esse período, infelizmente, perdeu o espaço em função de questões administrativas relacionadas à prefeitura.

Em uma etapa seguinte, Angel conta que passou a trabalhar no Engenho de Dentro, junto a Lula Wanderley⁴² e sua esposa [Gina Ferreira]. As mesmas pessoas que atuavam na Funlar também passaram a trabalhar nesse novo espaço, e muitas situações interessantes se sucederam. Em uma dessas ocasiões, o ator Floriano Peixoto — que à época filmava *A Ostra e o Vento* — visitou o local na companhia de Angel. Ele interpretava um personagem com uma síndrome rara e queria conhecer as pessoas, observar o que acontecia com elas e compreender seus modos de movimento. Durante a visita, foi reconhecido por alguns alunos, pois na época também atuava em uma novela. Aproximavam-se dele dizendo: “eu te conheço, mas não sei de onde”, ao que o próprio Floriano respondia: “não será da televisão?”. Em determinado momento, alguém comentou: “eu também sou ator”. Angel destaca como era significativo observar esse entrosamento, a naturalidade com que todos se sentiam à vontade na presença uns dos outros e a existência de um espaço compartilhado de encenação.

Certo dia, no Engenho de Dentro, um dos pacientes passou a se apresentar como John Lennon: “eu não sou fulano de tal, eu sou o John Lennon”. Usava “o oculozinho do John, roupa preta, tocava gaita”. A situação levou Angel a se questionar e a perguntar a Lula Wanderley como ele lidava com pacientes que, naquele espaço, se apresentavam como personagens. Como ele agia diante disso? Curiosamente, Angel conta ter aprendido que aquele John Lennon era John Lennon apenas do portão para dentro: “quando passa do portão, ele é fulano de tal”. Ou seja, aquele era o lugar para se trabalhar a fantasia, permitindo que os próprios pacientes percebessem quando se tratava de fantasia e quando se tratava de realidade.

42. **Lula Wanderley** - Psiquiatra, artista visual e poeta pernambucano, radicado no Rio de Janeiro desde 1976. Atua na interface entre arte e saúde mental. Trabalhou com Nise da Silveira na Casa das Palmeiras e no Museu de Imagens do Inconsciente. Colaborou com Lygia Clark na transposição do Objeto Relacional para uma proposta psicoterápica. Ver em: <https://www.kobo.com/br/pt/ebook/no-silencio-que-as-palavras-guardam>. Acesso em: 23 jan. 2026.

Ao rememorar essas experiências, Angel afirma: “esses momentos foram muito lindos! O Engenho de Dentro, a Funlar e a minha escola...”. Em outro momento, Beth Maia⁴³ perguntou a Angel se poderia desenvolver um projeto e levá-lo para o Hospital Sarah, em Brasília, pois iria se mudar para lá. Angel conta que Beth começou dando aulas para alguns funcionários – enfermeiros e outros profissionais –, que se interessaram pelo trabalho. Aos poucos, o projeto foi se multiplicando, e a proposta passou a circular por outros espaços, por meio de pessoas formadas em sua escola.

Angel relata que sempre fazia uma recomendação às alunas e aos alunos: “sejam firmes como rocha! Mas lembrem-se de que, quando forem trabalhar com pacientes, sejam sutis como flores”. Essa orientação tornou-se uma marca de sua atuação. Algumas das profissionais que formou passaram a trabalhar no Sarah, como Tereza Taquechel⁴⁴, Beth Maia, Mariana Bulhões⁴⁵ e Marcinha [Márcia] Abreu⁴⁶. A partir disso, Angel passou também a ir a Brasília para acompanhar como o trabalho se desenvolvia. “Apesar de muito íntimo, não era uma coisa à vontade, mas eles me deixavam observar”, conta. E completa: “observar o que é que os meus estavam fazendo”.

No Hospital Sarah, Angel acompanhou de perto o trabalho de Márcia Abreu: “e isso foi muito legal, porque eu acompanhei a Márcia

43. **Beth Maia / Elizabeth Tavares Maia** é docente do curso de Licenciatura em Dança do IFB, eutonista, mestre em Ciências do Comportamento (UnB), fisioterapeuta e pesquisadora em percepção corporal, práticas somáticas e dança como intervenção neuropsicológica, com atuação pioneira na reabilitação hospitalar pela dança na Rede SARAH. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6205328505036771>. Acesso em: 17 dez. 2025.

44. **Teresa Taquechel / Maria Teresa Taquechel Y Saiz** – Graduada em Química (PUC/RJ), Mestrado em Artes Cênicas (UNIRIO). Professora da Escola e Faculdade Angel Vianna. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2305108197800536>. Acesso em: 12 dez. 2025.

45. **Mariana Bulhões** é bailarina, especialista em dançaterapia, recuperação motora, através da dança, arte educadora, pedagoga, pós-graduada em direitos humanos e meio ambiente. Agente ambiental da ECODATA, educadora ambiental e produtora cultural. Ver em: ABREU (2024, p. 03).

46. **Márcia Abreu / Márcia de Abreu Fernandes** é professora de dança do Centro Internacional de Neurociência e Neuroreabilitação Rede Sarah desde 1994. Mestre em Dança pela Faculdade Angel Vianna (2024). Implantou o trabalho de Dança na Rede Sarah nas unidades de Salvador e do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3069858339130561>. Acesso em: 23 jan. 2026.

desde lá. E fui dar uma aula no Sarah e achei muito lindo, porque dei a mesma aula para cadeirantes que dou para não cadeirantes. E isso me comoveu muito, me deu muita alegria”. A parceria seguiu, e Angel relata que, quando Márcia estava na Bahia, convidou-a para participar de um congresso de fisioterapia, com a presença de bailarinos e médicos. “Ali pude falar na presença de médicos e observar que muitas das nossas posturas eram coincidentes”, conta.

Ao lado de Márcia, Angel presenciou uma cena que marcou profundamente sua trajetória. Relata que havia ocorrido um acidente com um dos pacientes atendidos no Sarah: “o paciente não tinha nem as duas pernas e tinha metade da bacia, só a metade. Os braços também deformados, a mão também. A única coisa que ele mexia tranquilamente era a cabeça e os olhos”. Ele estava sentado em uma cadeira de rodas quando Márcia forrou o chão, colocou um piso emborrachado e iniciou o trabalho. Angel descreve aquele momento como uma das experiências mais importantes que já testemunhou na dança com pessoas com deficiência. “Ele não tinha como iniciar, então ele iniciou com os olhos, e começou a dançar com os olhos. De repente, começou a dançar também com a cabeça. Movia os olhos, movia a cabeça e projetava a vista para além”. Aos poucos, foi descobrindo possibilidades: “foi descendo até o chão e foi descobrindo naquele chão tudo o que ele podia fazer”. Para Angel, ali havia não apenas um espírito de superação, mas sobretudo de criação. O paciente criava no instante, inventava movimentos, descobria possibilidades. Diante dessa cena, ela se emociona e relata: “meus olhos começaram a escorrer lágrimas, sem parar. Chorava, chorava, chorava. De repente eu falei: ‘poxa, sua idiota! Você trabalha há quanto tempo com eles? Só porque viu uma coisa um pouco diferente vai chorar?’”.

Ao concluir, Angel Vianna compartilha um aprendizado decisivo extraído dessa experiência: “sabe por que você está chorando? Porque você está olhando ele como o portador de uma doença física. Olha ele como um artista!”. E completa: “a lágrima secou. Quando eu vi o artista, a lágrima secou”. Trata-se, portanto, de olhar para eles como artistas.

DR. VITOR PORDEUS⁴⁷

Vitor Pordeus iniciou sua fala agradecendo o convite e situando afetivamente sua presença na Mesa: “É uma honra enorme estar aqui. Quero pedir licença e a bênção da Angel, que já me botou aqui chorando, derrubou as minhas defesas, eu já estou aqui meio de peito aberto”. Em seguida, amplia esse gesto de licença, vinculando-o a uma dimensão ancestral e coletiva: “na verdade, eu queria pedir licença aos meus ancestrais. Então peço licença à Angel Vianna, à Ana Beatriz, à Marta Peres, à Márcia Feijó. Eu tenho que pedir licença sempre ao Lula Wanderley, que é meu mestre, à Nise da Silveira⁴⁸, que é a nossa mestra, que começou a encarar esse dragão da psiquiatria, esse dragão da autoridade médico-sanitária”.

Pordeus chama atenção para o fato de que as internações seguem ativas e que o manicômio permanece como estrutura concreta e simbólica: “sabemos que as internações estão de pé, o manicômio está de pé. Lá no Engenho de Dentro ainda tem manicômio, ainda têm manicômios em grande parte do Brasil”. Retoma, então, uma observação feita anteriormente por Márcia Feijó na própria Mesa: “os manicômios estão dentro das casas e até das escolas, as crianças estão sendo medicadas”. A partir disso, aponta para um adoecimento que ultrapassa o campo da saúde mental institucional e atravessa a própria organização social. Vivemos, segundo ele, em uma sociedade adoecida. “Pense o Rio de Janeiro”, propõe, “uma das cidades mais loucas do mundo. Uma cidade onde despenca um ônibus da Avenida Brasil. Uma cidade onde se mata criança, se mata velho, pessoas são abandonadas, acor-

47. **Vitor Pordeus / Vitor Alexandre Pordeus da Silva** (médico/ator) — Coordenou: Hotel da Loucura & Teatro de Dionísios/Universidade Popular de Arte e Ciência/Instituto Municipal Nise da Silveira, Laboratório TupiNagô de Arte e Ciência e o Núcleo de Cultura, Ciência e Saúde da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0807627645931664>. Acesso em: 24 jan. 2025.

48. **Nise da Silveira** (1905-1999) — foi médica psiquiatra brasileira, pioneira na humanização da psiquiatria, criadora do Museu de Imagens do Inconsciente e referência internacional ao substituir práticas violentas por terapias expressivas baseadas na arte e na psicologia junguiana. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/1053-nise-da-silveira>. Acesso em: 17 dez. 2025.

rentam-se pessoas...”. Para Vitor Pordeus, esses fatores não são individuais, mas de ordem política. “Isso destrói a identidade do nosso povo, destrói a saúde das nossas comunidades e produz esse alto grau de ensandecimento”, que se manifesta no fato de que “as comunidades não darem certo, as famílias não darem certo, a sociedade brasileira não dar certo”.

Nesse cenário, Vitor Pordeus afirma ser necessário criar mecanismos para que o país possa dar certo, apostando na arte, na cultura, na dança e no teatro: “essa ideia de trabalhar a arte, a ciência, a cultura, o corpo, a vida, é fazer o Brasil dar certo, é fazer o Brasil dar certo contra toda uma gestão pública que é corrupta, que está com o nosso dinheiro público”. Vitor ressalta que é preciso fazer política e recuperar o sentido do fazer político, compreendido aqui em sua dimensão mais ampla: “recuperar o senso de que a cultura é a expressão máxima da política”. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por artistas, educadores e profissionais da saúde é, necessariamente, político.

Para ele, os ensinamentos da escola devem se cruzar com os ensinamentos da rua, da vida. Formado em medicina, relata que foi nesse atravessamento que se deu sua própria formação: “eu fui para o *Tá na Rua* e ali aprendi com Amir Haddad, ator, professor, diretor de teatro, a ser médico”. Completa dizendo que “o amigo que é filho de Obaluaê me ensinou a ser médico. E fomos para a saúde pública”.

No campo da saúde pública, destaca a centralidade da cultura e sua interlocução com a ciência: “começamos na Secretaria de Saúde a fazer a pauta da cultura — nós criamos os agentes culturais de saúde, pessoas que tiveram a coragem de romper com esse modelo sanitário”. Segundo ele, esses agentes atuam há quatro anos, e o projeto já se encontra no quinto ano de experiência. A essa iniciativa somaram-se as escolas populares de saúde, que hoje totalizam dez experiências em funcionamento, todas voltadas a pensar e praticar a saúde a partir da cultura. Para Vitor, “já não existe outro caminho”, e é nesse contexto que relata seu retorno à medicina: “eu tinha largado a medicina e voltei a ser médico atuando com as escolas populares”.

Nesse sentido, Vitor deixa o convite para o envolvimento de todos no Movimento Político da Universidade Popular: “uma universidade que não tem parede, não tem vestibular, não tem aula, não tem professor, mas tem as pessoas trabalhando juntas, tem os atores trabalhando juntos. Nessa universidade, somos todos atores”. O Movimento da Universidade Popular realiza congressos e se estrutura a partir do trabalho coletivo, no qual, segundo Vitor, “aprendemos que a saúde é um fenômeno coletivo”. Ressalta-se, em sua fala, a noção de movimento cultural e de ação cultural como práticas de valorização da vida e de recuperação das experiências de nossos ancestrais. Retomando uma afirmação de Angel Vianna, mencionada ao longo da Mesa — “olha, eu tinha mais coragem do que conhecimento” —, Vitor sublinha que, para quem atua na interface entre saúde e cultura, essa coragem é fundamental: o conhecimento, afirma, “a gente corre atrás”.

No âmbito do Movimento da Universidade Popular, Vitor relata que “fizemos o primeiro congresso em 2011, no Teatro Carlos Gomes. Fizemos o segundo no Engenho de Dentro, que foi o ‘*Ocupa Nise*’, e vamos fazer agora o terceiro congresso, que será o ‘*Ocupa Dionísios/Nise 2x*’”. Para ele, “não tem nenhuma coincidência acontecendo”: Dionísio é o deus da loucura e do teatro, e Nise “é ele duas vezes”. Nesse sentido, afirma que “Nise é a senhora da terra, Nise é a senhora do inconsciente. Nise é Nanã, Saluba Nanã, que guarda a porta do inconsciente e, através da Nise, conseguimos entrar e observar isso que as nossas professoras aqui mostraram tão claramente: que todo ser humano é artista e cientista”. Todos esses encontros, destaca Vitor, existem porque se compreende a necessidade de intercâmbio e de troca de modos de fazer, como forma de avançar a saúde comunitária e fortalecer a saúde das coletividades.

Nesses momentos, Vitor nos conta que “trabalhamos essa ideia do teatro de todos os tempos e do teatro do ser humano, porque eu fico vendo que a vida humana é teatro, a medicina é teatro, o teatro é medicina, e a arte é ciência e a ciência é arte”. Para ele, trata-se, sobretudo, de fazer política e de fazer essa discussão atravessar as instâncias institucionais: “temos é que fazer política e trabalhar para penetrar com essa

discussão dentro da autoridade sanitária, dentro da autoridade médica, que não está nem aí, está capturada pela indústria farmacêutica, está ‘medicalizando’ todo mundo, vendendo a doença para cobrar o remédio”. Esse processo, observa, acaba por produzir os dados hoje conhecidos como alarmantes no campo da saúde pública. Articulada a essa crítica, surge também a reflexão sobre a educação: “a educação pública controla o futuro da pólis. A educação pública controla o futuro da cidade”.

Infelizmente, ao adentrarmos muitas escolas, a imagem que surge é a de um presídio: “tem grades, tem bedel, tem cassetete, tem cadeado na porta”. Nesse sentido, alerta que “essas crianças estão sendo preparadas para se tornarem bandidos e irem para o presídio, isso vai acontecer”, apontando tratar-se de uma lógica de luta de classes, de opressão de uma classe poderosa. Pondera, ainda, que a própria política educacional voltada à inclusão de alunos com deficiência é, em grande medida, equivocada. Para Vitor, são esses os assuntos públicos que realmente importam, mas que acabam sendo obscurecidos, pois “nos perdemos um pouco, nos distraímos com os escândalos de última hora que se sucedem”. Diante disso, deixa a reflexão de que nós, trabalhadores da cultura, temos a “possibilidade de intervir na expressão máxima da política, que é quando a política vira corpo, quando vira relação, vira multidão”. É nesse ponto, afirma, que se está efetivamente trabalhando a saúde, a doença e o desenvolvimento humano, compreendidos como fenômenos do inconsciente.

Vitor reforça que “toda diferença é válida, toda forma de amor é possível” e que é assim que seguimos aprendendo, retomando o ponto em que nossos ancestrais pararam e respondendo às perguntas mais importantes. Recorda Carl Gustav Jung (1875-1961), ao afirmar que, com toda a técnica e toda a teoria, “quando for tocar em uma alma humana, não seja nada além do que outra alma humana”. É disso que se trata: acreditar que “a Arte é a nossa linguagem de tecer a nossa cidadania”. Aprendamos, assim, senhoras e senhores, que “todo teatro é comunitário, que toda medicina é comunitária”.

ALINE VARGAS E CAÍTO GUIMARÃES⁴⁹

Para encerrar o evento, são apresentadas as falas de Aline Vargas e Caíto Guimarães sobre o projeto *Circulando*.

Caíto Guimarães se apresenta e comenta sobre o projeto: “meu nome é Caíto Guimarães, eu sou aluno do mestrado da UNIRIO, eu também fiz minha graduação aqui. O projeto *Circulando* começou em novembro de 2010. Começamos aqui na UNIRIO, sem ser um projeto formal. Agora, em 2013 (ano em que se dão estas falas), resolvemos partir para a extensão, porque achamos que havia uma pessoa que poderia nos acolher aqui. Esta pessoa é a Joana [Ribeiro]”. Segundo ele, no início, “não nos falaram muita coisa, porque acharam interessante, em um primeiro momento, não termos muitas informações”. Tratava-se, sobretudo, de orientações sobre comportamentos, e não sobre patologias ou medicações: “era um que tem uma dificuldade com o olhar, ele tapa o olho, evite olhar direto para ele; a outra que para debaixo do ventilador e começa a girar e fazer grunhidos...”.

Assim, munidos dessas poucas informações, “preparamos uma sala aqui, que tem uns 200 metros quadrados, e espalhamos uma quantidade infinita de objetos: cadeiras, tecidos pendurados no teto, máscaras, coisas de comer... porque não sabíamos o que iria acontecer. E preparamos uma oficina de teatro tradicional, com começo, meio e fim, propostas de exercícios etc.”. As pessoas que chegaram ao projeto, em um primeiro momento, vieram acompanhadas por clínicos, “como chamamos os alunos que são vinculados ao projeto na UFRJ e que acompanham os pacientes nas oficinas e nas atividades fora da UFRJ”. Ao chegarem, começaram imediatamente a interagir com os objetos: “uma pegou uma coisa,

49. **Aline Vargas e Caíto Guimarães** — Oficineiros fundadores do Projeto de Extensão *Oficina de Teatro Circulando* (UNIRIO) sob coordenação das prof^{as}. Joana Ribeiro e Adriana Bonfatti (UNIRIO) durante a década de 2013 a 2023, na Escola de Teatro da UNIRIO. Trata-se de projeto que buscou dar continuidade aos ateliês de teatro experimentais iniciados em novembro de 2010 pelo Teatro de Operações. Vínculo interinstitucional com o projeto *Circulando — e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos em direção ao laço social*, coordenado pela Prof.^a Ana Beatriz Freire (IP/UFRJ).

outra pegou outra coisa, outra foi para o tecido, outra pegou outra coisa...”. Desde o primeiro dia, já passaram a agir e a criar no espaço.

Logo nos primeiros contatos, ficou claro que se tratava de algo completamente novo, distinto, por exemplo, das aulas de teatro em presídios ou escolas, ou mesmo daquilo que usualmente se entende como ensino de teatro. Como relata Caíto, “ficou claro que não haveria um ensino, porque era uma coisa que não sabíamos e que eles não sabiam também”. A pergunta que então se colocava — e que ainda se coloca — era: “Que teatro que pode servir para eles?”. Seguiram-se dois anos de trabalho, um percurso bastante árido. Os encontros com o grupo aconteciam uma vez por semana; “não tinha contato nem antes, nem depois, não sabíamos o que acontecia nos intervalos, qual era o desdobramento do trabalho na vida deles”. Após esse período, foi possível compreender que “eles quase não falavam”, uma vez que a maioria era autista e não chega “com uma carga de comunicação”, nem se dirige ao outro com uma demanda pronta. Em alguns momentos, a fala surgia também “como um jogo: ele lança uma palavra e você pode repetir, ou ele repete alguma coisa que você falou”.

Ao longo desse período, o projeto passou a acolher muitos jovens com comportamentos desafiadores. Caíto relata o caso de um menino que era muito agitado, de aproximadamente quatorze anos, gostava de sair da sala. Ele ficava saindo e entrando o tempo todo e falava pouquíssimas coisas. Entre suas ações, estavam cantar trechos de músicas ou parar na janela para observar a aula de dança da Joana [Ribeiro]. “Teve um dia que ele invadiu a sala e começou a fazer movimentos, a rolar no chão, isso sem falar nada. E uma outra vez ele invadiu também”. Situações como essas levaram o grupo a perceber que, talvez, para esse jovem, o campo da Dança fosse mais apropriado do que o do Teatro. “Foi isso que nos fez parar aqui, nesta Mesa; procuramos os nossos colegas do Teatro”, explica Caíto. O fato é que — como ele salienta — “temos aprendido muito com eles, assim como eu imagino que eles tenham podido se desenvolver conosco”.

Chega-se, então, ao momento atual, a uma nova configuração do projeto *Circulando*. Nesse percurso, já se pôde reconhecer muito

do que funciona ou não funciona no trabalho, assim como as demandas dos próprios jovens, ainda que não verbalizadas. Percebeu-se, por exemplo, que um preparo prévio rígido para as aulas não seria muito útil, e que o processo precisaria ser “bem empírico mesmo, o que poderia dar jogo e o que poderia não dar”. Caíto sublinha que a palavra *jogo* é central no teatro em geral, mas que, nesse contexto, ela se torna ainda mais essencial: “eles não vinham com nenhuma carga prévia, não vinham com nenhuma coisa da qual eles precisassem se desprender. Nós é que precisávamos perder coisas para poder entrar nesse estado de jogo com eles; é um jogo, um movimento, é um jogo de energia”. Trata-se, segundo ele, de uma possibilidade que se aproxima da noção de “teatro energético”, tal como formulada por Lyotard.

Nesse sentido, a linguagem adotada no projeto ainda é pouco técnica, mas o desejo do grupo é claramente o da pesquisa, de avançar e progredir no trabalho. Como afirma Caíto, “fomos notando alguns padrões de movimento que poderiam nos dar alguma possibilidade de aproximação, embora cada um deles fale uma língua, tenha um universo próprio, que não é o mesmo que o nosso, mas que também é um grande teatro”. A proposta, segundo ele, é a de um esforço contínuo e cada vez mais aprofundado de tentar compreender “o que eles estão falando”.

Na experiência do *Circulando*, afirma Caíto, vai-se aprendendo a ficar mais atento. Como ele explica: “eu estou falando para vocês e consigo perceber, a partir de sinais que vocês estão me mandando, quem está prestando atenção e quem não está. Isso é um tipo de jogo. Qualquer relação tem um jogo. Se eu estou falando com você e você não está me ouvindo, então você não está comprando o meu jogo. Isso é perceptível”. A partir disso, o grupo passou a perceber as respostas que os jovens ofereciam às propostas de jogo. A prática reforçou, ainda, uma percepção fundamental: “na arte não há desvio; nenhum tipo de comportamento, em um primeiro momento, é reprovável”.

Em um projeto como o *Circulando*, pode acontecer de tudo: alguém pode bater, cuspir, vomitar. Não há como se preparar para todas essas situações; há sempre o imponderável, e cada experiência é única.

O que distingue esse trabalho é o desprendimento e a disposição para a tentativa. Como explica Caíto, “nós testamos algumas coisas, algumas músicas, alguns objetos, algumas propostas de ativação. Trabalhamos a partir disso, mas é muito mais um espaço de relação, um jogo, do que propriamente uma oficina de teatro”.

A partir dessa reflexão sobre o fazer do projeto, Caíto passa a palavra para Aline Vargas.

Aline inicia sua fala dando continuidade ao ponto em que Caíto havia parado, comentando sobre o papel da música no trabalho: “hoje mesmo estávamos cantando uma música, temos um aluno, o Anderson, que é muito ligado em música, várias músicas. Hoje ele estava com o radinho dele – ele fica o tempo inteiro ouvindo músicas populares. Eu também tenho essa coisa de ouvir muita música de povão mesmo, de gostar de pagode, então... É uma linha onde nos comunicamos mais”. Segundo Aline, é sempre possível encontrar pontos de convergência para estabelecer comunicação. Ela cita o caso de outro aluno: “tem o Yuri, que ficava ‘pá pá rá!’, e, quando eu cantava, ele olhava para mim e reconhecia o pagode que eu estava cantando”.

Retomando o caso do aluno Anderson, Aline relata que “teve uma aula em que começamos a cantar *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* e ele começou a cantar e a andar pelo espaço, agarrado a um tecido. De repente, estávamos dançando realmente com o tecido. Íamos trocando, ora ele, ora eu, e passando por outros lugares”. Nessas situações, reflete Aline, dança e teatro acontecem simultaneamente, pois uma linguagem está constantemente atravessada pela outra. Ao final, o trabalho recai sobre o corpo. Isso foi sendo aprendido na prática: “tendo a expressão corporal como ponto de partida, inserimos os alunos, cada qual com a sua peculiaridade”.

Aline manifesta concordância com Caíto ao afirmar que “não tem como se preparar muito para isso; as coisas se constroem na relação, porque, quando chegamos a uma aula que não pode ser planejada, até podemos induzir algumas coisas, prever, tentar prever, mas é quando você chega livre com a sua experiência”. A fala retorna, então, à ques-

tão da coragem: “isso por causa do ato de coragem — que nem era isso que eu ia falar —, porque para mim é um ato de muita coragem procurar, estudar, experimentar”.

Trabalhando no *Circulando*, Aline reconhece que aprende a cada dia. Trata-se de um campo de possibilidades e descobertas quando se fala de autismo: “eu comecei a dar aula com eles e agora isso se tornou o meu projeto de monografia. Conheço muito pouco, não conheço quase nada. Fui a uma palestra agora no CCBB sobre autismo que foi impressionante para mim. Como a minha cabeça está borbulhando!”. O que ela pode afirmar, nesse momento, é a importância e a necessidade de continuidade do trabalho, sobretudo para atuar com aqueles a quem chama de “autistas artistas”: “não são pacientes para mim, são artistas”.

Aline Vargas aprofunda essa reflexão ao afirmar: “eles estão fazendo aula de teatro, então eles são autistas artistas; pensar neles dessa forma é uma questão de afeto e de respeito”. Em seguida, ela lembra que o encontro acontece durante a Semana do Ensino do Teatro, um momento particularmente fértil para refletir sobre como lidar com situações de ensino voltadas a pessoas autistas, sempre desafiadoras e instigantes. Aline então lança algumas perguntas fundamentais: “como nós, professores, temos que nos colocar em xeque, nos despreparar? Esse despreparo é um despreparo que é preparado, porque você também não está chegando ali ileso. Como nós também temos que nos colocar em jogo, não chegarmos prontos, não estarmos prontos, não sermos donos das regras?”.

O projeto *Circulando* tem se afirmado, justamente, como esse espaço de experimentação com os alunos, produzindo resultados significativos. Aline cita o exemplo de dois alunos que estavam na plateia, acompanhados de suas famílias — Natasha e Anderson —, observando que “pedimos autorização para falar um pouco sobre eles”. Os avanços, segundo ela, foram notáveis: “quando o Anderson começou conosco, ele não abraçava muito. A mãe dele conta que, principalmente em casa, ele não abraçava a mãe; nem os amigos, nem o pai”. Com o tempo, por meio de jogos que envolviam o gesto de abraçar e a aproximação

corporal, “fomos, aos poucos, conquistando o afeto, um olhar mais próximo, e hoje já fazemos outras coisas; eu vejo como isso é importante”. Trata-se de ações aparentemente simples — “às vezes não damos nada por um abraço” —, mas que podem transformar profundamente a vida cotidiana. Os pais, por sua vez, passam a perceber que existem outros caminhos para além da medicação, outras possibilidades de cuidado e de encontro. “O Anderson hoje dança conosco e é muito mais afetuosos. Ele tem uma coisa muito de repetição... o teatro é interessante porque vamos juntando um pouco da música, um pouco do teatro, testando movimentos”.

Na sequência, Aline comenta sobre a aluna Natasha. Segundo ela, “a Natasha, quando entrou na oficina, não nos olhava, não olhava para mim, não olhava. Ficava o tempo inteiro parada e fazia alguns movimentos circulares”. Diante disso, o grupo passou a pensar formas de estímulo e de aproximação, até que ocorreu uma situação significativa: “teve uma aula em que eu vi que ela estava com uma garrafa, batucando com a garrafa, ‘ta, na, na nam’, e eu pensei: ‘quer saber, eu vou movimentar a garrafa no braço, sem olhar para ela’. E ela começou a olhar para o meu braço; eu percebi que ela estava olhando. Então comecei a mexer o ombro, depois a cabeça, e ela foi percebendo aquilo. Ela se levantou, e, depois disso, ela mudou”. Aline ressalta que não se trata de estabelecer causalidades diretas ou soluções fechadas: “não quer dizer que isso seja uma coisa, mas isso gerou alguma coisa nela que eu não entendo e nem sei o que vai ser, mas que tirou ela dali”.

Aline finaliza chamando a atenção para o quanto é instigante tentar compreender que lugares são esses e como somos surpreendidos pelos alunos o tempo todo. Para concluir sua fala, Aline compartilha um trecho do conto *Perdoando Deus*, de Clarice Lispector: “Eu fazia do amor um cálculo matemático errado, pensava que somando as compreensões eu amava, eu não sabia que era somando as incompreensões é que se ama verdadeiramente”.

Agradece-se, assim, o encerramento da Mesa. “Obrigada!”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia de. O Trabalho de Percepção Corporal e Dança na Reabilitação: da sensibilização à expressão. Mestrado em Dança. *Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança na Contemporaneidade da Faculdade Angel Vianna*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/ppgpdan> . Acesso em: 23 jan. 2026.

Arte, Ensino e Saúde Mental, V Semana do Ensino do Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 09 de abril de 2013. Edição: Tavié Gonzalez, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q2THAd_QMXI

SITE:

<https://www.circulandoteatrounirio.com/>. Acesso em 25 abr. 2026.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ABRACE 25, 136, 162, 164
Acessibilidade 4, 5, 7, 10, 12, 21, 23, 25, 47, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 208, 212
Acessível 80, 173
Acidente Vascular Cerebral 148, 179, 215
Afasia 26, 179, 180, 181, 182
Afetos 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 57, 58, 130, 134
Amir Haddad 224
Anatomia Corpoética 75, 87, 108
Angel Vianna 7, 27, 71, 82, 88, 90, 92, 93, 111, 199, 200, 207, 211, 216, 219, 221, 222, 223, 225, 233
Anomalias 176, 179, 183, 184
Anticapacitista 153, 156, 157, 164, 165
APAE 155, 157
Arte, Ensino e Saúde Mental 10, 11, 26, 27, 199, 200, 233
Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas 162
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais 155
Atípica 193
Audiodescrição 161
Autismo 167, 170, 171, 174, 188, 192, 193, 231

Autista 26, 57, 167, 168, 169, 170, 171, 192, 194, 201, 202, 203, 204, 213, 227, 228, 231

Autopoiesis 51
AVC 148, 179, 194, 215

B

Bípede 148, 149
BMC™ 70, 73, 75
Bonnie Bainbridge Cohen 70, 82

C

Cadeira de rodas 156, 222
Capacitismo 25, 156, 166
Capacitista 153, 156, 157, 164, 165
CAPS 210
Catatonia 218, 219
CCA 26, 179, 180, 182
CCBJ 25, 168, 172
CEDA-SI 68, 74
CEIVA 137, 148
Centro Cultural Bom Jardim 25, 168, 175
Centro de Convivência de Afásicos 26, 179
Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual 158
Centros de Atenção Psicossocial 210
CEPREVI 158
Cia de Rodas 208

Cidade Cega 25, 158, 159, 160, 164, 165
Circulando e Traçando Laços e Parce-
rias 203, 204
Coletivo de Estudos em Dança, Somáti-
ca e Improvisação 68, 74
Companhia da Gente 155
Companhia de Arte Intrusa 183, 186,
187
Corpessoa 121, 131
Corpo bípede 148, 149
Corpomente 27, 194, 195, 196
Corporalidade 132, 134, 150, 156
Corporeidades 57
Corpo sensível-senciente 188, 196
Cultura DEF 163

D

Dançaterapia 211, 221
Desconstrução 38, 39, 40, 41, 56
Desmontagem 11, 25, 138, 139, 141,
142, 144, 145, 146
Desterritorialização 131
Devir 53, 58, 170, 172, 174
Digital 90, 176, 181, 185, 186
Dramaturgia 9, 24, 121, 123, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 159, 166, 181, 185, 186

E

Ecoperformance 58, 122, 135
Educação Básica 24, 56, 110, 111, 112,
115, 146

Enação 51, 52, 53
Encontro de Artes Cênicas e Acessibili-
dade Cultural 25, 161, 162, 164
Ensino Superior 93, 108, 110, 153
Epistemologia 25, 28, 51, 52, 58, 71, 79,
96, 108, 121, 137, 140, 148, 149
Epistemologias 25, 58, 71, 79, 96, 121,
137, 140, 148, 149
Escola Superior de Dança 93
ESD 93
Ética 13, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 37, 39, 40,
46, 47, 50, 58, 101, 103, 119, 165, 168, 173
Etnocrenologia 185
Etnografia 31, 185

F

Faculdade Angel Vianna 92, 93, 111,
221, 233
Faculdade de Educação da Unicamp 180
Faculdade de Motricidade Humana 93
FAV 23, 93, 102, 110, 112, 199, 200,
211, 216
Fisioterapia 79, 207, 208, 222
Flâneur Cego 159, 160
FMH 93, 102
Formação Docente em Práticas Somáti-
cas e Dança 79, 86
Fórum de Acessibilidade Cultural 162
Francisco Pereira da Silva 9, 24, 121,
123, 124, 129, 131, 132, 133, 134
Freak show 26, 184
Funlar 219, 220, 221

G

Gesto menor 170
Gravidade 191, 192
Grupo DIA 25, 167, 168

H

Hospital Sarah Kubitschek 207

I

IFB 68, 73, 75, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 221
Inclusão 12, 27, 56, 168, 178, 212, 214, 219, 226
Instituto de Estudos da Linguagem 179
Instituto de Psiquiatria da UFRJ 208
Instituto Federal de Brasília 68
Instituto Nise da Silveira 27, 199, 200
Intersubjetividade 16, 24, 69, 74, 76, 77
IPUB 208, 209
Isadora Duncan 211

J

Jornada Internacional Artes do Movimento 8, 10, 26, 58, 188, 198

K

Klauss Vianna 216

L

Libras 56, 156, 161, 163
Língua Brasileira de Sinais 56
Linhas erráticas 167, 170
Luna Lunera 28

M

Manicômio 223
María Fux 211
Maternidade 192
Método 16, 18, 25, 28, 30, 33, 34, 43, 54, 55, 56, 57, 70, 80, 188, 196, 218
Metodologia 12, 15, 17, 18, 22, 45, 74, 81, 93, 101, 110, 114, 116, 118, 122, 138, 139, 163, 211
Minoritário 167, 170
Mobilidade reduzida 156
Moshe Feldenkrais 54, 65, 66, 85, 102, 218
Movimento da Universidade Popular 225

N

NAICAP 201, 202
Neurodivergente 167
Neurotípico 169
Nise da Silveira 27, 178, 199, 200, 220, 223
Normatividade 128, 134, 156
Normativo 25, 116, 128, 133, 150, 157, 167, 170
Núcleo de Estudos Performáticos 32

O

Ocupa Nise 225
Odin Teatret 30

P

Paralisia Cerebral 5, 49, 53, 55, 56, 194
Patologia 218, 219, 227
Performatividade 26, 28, 32, 42, 48
Pesquisa Pobre 29
Prática como Pesquisa 58, 75, 135, 137, 138, 139, 140, 148, 158
Prática de si 103
Práticas Somáticas 4, 23, 24, 25, 53, 74, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 92, 97, 98, 99, 102, 103, 115, 116, 117, 118, 122, 131, 158, 221
Projeto Circulando 200, 201, 203, 227, 228, 231
Psicose 201, 203
Psicótica 201
Psicótico 201, 203, 204, 227

Q

Quântica dos Corpos 208

R

Raimunda Jovita na Roleta da Vida 9, 121, 123, 129, 133
Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação 207

Regulação 25, 27, 169, 189, 190
Rizomático 96, 103, 132, 171

S

Saúde Mental 10, 11, 26, 27, 111, 182, 199, 200, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 220, 223, 233
Semana do Ensino do Teatro 10, 199, 200
Síndrome de rash 212
Spiral Praxis 49, 55, 56, 57, 58, 188, 189, 190, 194, 196, 198

T

Tá na Rua 224
Teatralidade 24, 121, 133
Teatro Energético 229
Teatro Pobre 29, 30, 44
Técnica Alexander 25, 102, 137, 144, 148, 149, 150, 151, 219
Tecnologia Assistiva 164
Thomas Hanna 70, 71, 76, 99, 122, 141
Tônus 191
Toque 70, 98, 119, 169, 171, 172, 193, 196, 197

U

UFAC 153
UFBA 58, 68, 83, 85, 87, 153, 216
UFMG 5, 8, 12, 20, 21, 29, 32, 44, 45, 47, 56, 58, 72, 137, 152, 174

UFOP 5, 8, 110, 153
UFRJ 93, 102, 199, 200, 207, 208, 209,
210, 211, 227
UFRN 166
UFS 153
Universidade Federal da Bahia 68, 87,
108, 153, 158, 165
Universidade Federal de Minas Gerais
8, 12, 19, 46, 137
Universidade Federal de Ouro Preto 8,
153, 155
Universidade Federal de Santa Maria
161
Universidade Federal de Sergipe 153, 162
Universidade Federal do Acre 153, 162
Universidade Federal do Rio de Janeiro
93, 120, 201, 207, 211
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte 161

V

Verticalidade 148
Vida Nua 167, 174
Virada afetiva 12, 16, 29, 34
Virtual 67, 135, 161, 172
Vulnerabilidade 9, 16, 18, 23, 25, 39, 40,
41, 46, 47, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 168

Y

Yuji Oka 7, 27, 55, 56, 57, 58, 188, 189,
190, 194, 196, 198

www.editoramultifoco.com.br



FORMATO 16x23cm
MIOLO Papel Pólen Soft 80g/m²
CAPA Papel Supremo 250g/m²
TIPOGRAFIA Linux Libertine 11
Bebas Neue 16

O segundo volume dos Cadernos do Laboratório Artes do Movimento (LABAM) amplia os horizontes da Coleção Multidimensional, propondo encontros entre arte, corpo e diferenças. Reunindo relatos, práticas, reflexões e pesquisas que emergem das *Investigações Somático-Afetivas no Contexto das Deficiências*, a publicação propõe a escuta dos corpos em suas múltiplas formas de existir e criar. Atravessando temáticas que giram em torno do amplo debate sobre acessibilidades, os textos aqui reunidos convidam leitores a conhecer e participar do potente movimento dos afetos nas artes cênicas.



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto



UNIRIO



Programa de
Pós-Graduação
em Artes Cênicas
da UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS



PROP GPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTES CÊNICAS



Grupo de Pesquisa
Artes do Movimento



CAPES



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

ISBN 978-65-5611-538-2



9 786556 115382 >



Multifoco