

ENTRE O DESAFETO E A IGNORÂNCIA: dificuldades de um corpo estranho no ensino de Arte

BETWEEN DISLIKE AND IGNORANCE: difficulties of a foreign body in Art teaching

ENTRE EL DESGRACIA Y LA IGNORANCIA: dificultades de un cuerpo extraño em la enseñanza del Arte

Vitória Rocha Silva¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

RESUMO: O presente artigo é parte da pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UEMS-CNPq (2024/2025)) "Dentro da caixa em que não se encaixa: BioGeoCorpoGrafias de um corpo estranho no teatro", que é desenvolvida com orientação do Professor Doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira, e que é a continuidade de uma pesquisa iniciada na disciplina de Artes Visuais (2023), no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Este texto pretende descrever possíveis afetações, dificuldades e prejuízos causados, na Educação Básica e no meio acadêmico universitário, à "corpos estranhos" que usaram desses espaços para mostrar sua arte e conhecimentos, mas que, de alguma forma, foram desprezados e/ou julgados por sua maneira de ser, pensar e existir. Considerando isso, a discussão pretende evidenciar por meio de um pensamento epistêmico descolonial que, ainda que vistos como estranhos, corpos das diferenças também produzem arte, cultura e conhecimentos diferentes porque também são sujeitos=bios, ocupam espaços=geo, são corpos diferentes=corpo com suas narrativas=grafias diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo Estranho; Teatro; Arte; Escola; Universidade.

ABSTRACT: This article is part of the Scientific Initiation research (PIBIC/UEMS-CNPq (2024/2025)) "Inside the box where it doesn't fit: BioGeoCorpoGraphies of a foreign body in the theater", which is developed under the supervision of Professor Doctor Marcos Antônio Bessa-Oliveira, and which is the continuation of a research initiated in the Visual Arts discipline (2023), in the Bachelor's degree in Theater at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). This text aims to describe possible effects, difficulties and harms caused, in Basic Education and in the university academic environment, to "foreign bodies" who used these spaces to showcase their art and knowledge, but who, in some way, were despised and/or judged for their way of being, thinking and existing. Considering this, the discussion aims to highlight through

¹ Acadêmica de licenciatura em Teatro, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária Santo Amaro – Campo Grande, MS. Email: 05225288138@academicos.uems.br

² Doutor em Artes Visuais e UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Professor nos cursos de Dança e Teatro e PROFEDUC. É membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. Email: marcosbessa@uems.br

decolonial epistemic thinking that, although seen as strange, bodies of differences also produce different art, culture and knowledge because they are also subjects=bios, occupy spaces=geo, are different bodies=body with their narratives=different spellings.

KEYWORDS: Foreign Body; Theater; Art; School; University.

RESUMEN: Este artículo forma parte de la investigación de Iniciación Científica (PIBIC/UEMS-CNPq (2024/2025)) "Dentro de la caja donde no cabe: BioGeoCorpografías de um cuerpo extraño em el teatro", desarrollada bajo la supervisión del profesor doctor Marcos Antônio Bessa-Oliveira, y que es la continuación de una investigación iniciada em la disciplina de Artes Visuales (2023), em la Licenciatura em Teatro de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS). Este texto busca describir los posibles efectos, dificultades y prejuicios causados, em la Educación Básica y em el ámbito académico universitario, a los "cuerpos extraños" que utilizaron estos espacios para exhibir su arte y conocimiento, pero que, de alguna manera, fueron despreciados y/o juzgados por su forma de ser, pensar y existir. Considerando esto, la discusión pretende destacar a través del pensamiento epistémico decolonial que, aunque vistos como extraños, los cuerpos de diferencias también producen arte, cultura y conocimiento diferentes porque también son sujetos=bios, ocupan espacios=geo, son cuerpos diferentes=cuerpo com sus narrativas=grafías diferentes.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo extraño; Teatro; Arte; Escuela; Universidad.

[...] o corpo estranho também busca, de certa forma, pares, iguais ou diferentes, por serem estranhos. Assim como o corpo estranho que se sente "bizarro e imperfeito" diante da perfeição estabelecida pelo pensamento ocidental colonial, aquele ainda acredita na possibilidade de existência de corpos e culturas tornados imperfeitos e bizarros pela colonialidade europeia ou pela globalização estadunidense (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 6).

Uso como epígrafe para iniciar este texto um trecho do artigo "Meu/Nosso Corpo Estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação" (2019) dos professores pesquisadores em Arte, Juliano Ribeiro Faria e Marcos Antônio Bessa-Oliveira, pois, no texto, os autores explicam, usando um texto de Frida Kahlo, a ideia de que o corpo estranho também busca pares, sendo iguais ou diferentes, por serem, de formas diferentes, estranhos, e isso explica um dos motivos pelos quais esta pesquisa começou: a busca por reconhecimento, pertencimento ou a busca por um par; alguém que fosse parecido, mesmo que diferente ao meu corpo.

O texto de Frida Kahlo usado pelos autores é um em que ela fala do quanto se sente estranha, mas que, em certo momento, ela descobre que,

provavelmente, havia alguma outra pessoa que se sentisse muito estranha, assim como ela. Então, resolvi mencioná-la aqui, não apenas por me sentir essa outra pessoa muito estranha, mas também por me ver um pouco nas obras de Frida que, na maioria das vezes, retratou sua tristeza profunda e seus adoecimentos na grande maioria das suas obras. E nesta pesquisa, estudo, além da ideia de um corpo de fora, da exterioridade, presente na universidade, mas falo também sobre tristeza e arte.

Nas estruturas educacionais e acadêmicas, frequentemente regidas por normas hegemônicas de comportamento, aparência e pensamento, corpos que fogem ao padrão estabelecido, geralmente, são alvos de exclusão. Esse padrão que rege a sociedade como um corpo está ancorado nas classificações de raça, gênero, classe, fé, língua e na ciência, hegemonicamente euroestadunidenses. Este artigo propõe uma reflexão epistêmico-descolonial sobre como esses corpos resistem, criam e reivindicam seus espaços, mesmo quando não se encaixam nas “caixas” impostas por essas instituições. Esta perspectiva permite pensar o corpo como lugar de enunciação e de produção de conhecimento, mesmo quando marcado pela diferença.

A partir do pensamento descolonizado, descolonial ou decolonial (desde que pensado como tenho tentado, não quero dar à mínima aqui para esta discussão sobre grafia formal), quer seja o nome que dermos, portanto, abre um sem-fim de precedentes como respostas a esta pergunta, principalmente porque não teríamos, sequer também, as milhões de respostas que teríamos por meios dos projetos moderno e pós-moderno acerca do que se esperar da ideia deles de Arte. Então, sobre isso, é possível que discutamos muitas possibilidades “como respostas” à pergunta; aspei o como respostas porque me é muito claro que considerar respostas possíveis não quer dizer que estaremos fechando e/ou restringindo o que cada um de nós, eu, vocês e os outros, esperamos da arte ou esperamos com ela. Mais ainda, porque sequer nossas ideias sobre arte, certamente, não são as mesmas independentemente se pensar todos e todas por meio de um pensamento descolonizado, descolonial ou decolonial, como queiram (Bessa-Oliveira, 2024, p. 4).

Percebi que colocar alguns corpos dentro da caixinha da estranheza, de certo modo, os deixaria reféns, também, de um padrão, mesmo que de modo ruim, porque existem padrões até de estranheza dentro dos círculos sociais. Mas, não falo somente desse corpo que é visivelmente diferente, desse que apenas

porque não parece ser o que deve ser, pela biologia, mas trato do corpo que existe estranho, também pela biografia, das experiências enquanto corpo; sendo, pensando, existindo, desse corpo que “[...] emerge/existe das experiências entre-fronteiras da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo biogeográfico que é, sente, sabe e faz” (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 8).

A discussão parte do conceito de BioGeoCorpoGrafia, onde articulam os conceitos: vida (bios), o espaço (geo) e a especificidade (corpo), cada qual com sua narrativa própria (grafia). E ao falar de padrões, é preciso especificar esse (meu) corpo, que é de uma mulher negra, autista e homossexual, porque são todas características que se interligam pela exclusão e apagamento, porque, por muito tempo, foi um corpo que se sentiu objeto em relação ao padrão. Por isso, assim como fazem referência Faria e Bessa-Oliveira à Frida Kahlo, me valho das ideias deles considerando que “Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não si-move-se como quer ou pode porque a regra não permite” (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 7). E sem ter direito de existir da sua própria maneira, mas que agora pretende ser sujeito, sendo corpo, no sentido de que o “sujeito tem o direito de definir suas próprias realidades, já o objeto tem sua realidade definida por outros” (Kilomba, 2012, p. 28).

Falo, por conseguinte, neste artigo, da pessoa que é autista e tem seu comportamento julgado, e, que precisa, a todo o momento, se moldar ao que a sociedade espera que ela seja; da pessoa que é lésbica e tem sua sexualidade marginaliza, e quando não, é erotizada e usada por ser mulher para o prazer masculino; falo ainda, portanto, da pessoa que é não apenas mulher e negra, mas sim uma mulher negra, pois:

[...] “raça” e gênero são inseparáveis. “Raça” não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de

“raça” e na experiência do racismo. O mito da mulher negra disponível, o homem negro infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem branco liberal são exemplos de como as construções de gênero e de “raça” interagem (Kilomba, 2019, p. 94).

Quando eu era criança não entendia porque apelidavam mulheres brancas de “negas” como apelido carinhoso, mas quando se referiam a pessoas realmente negras, as palavras sempre eram carregadas de ofensas ou sentidos pejorativos (sujas ou encardidas). Até que eu entendi que para nós, enquanto mulheres negras, sobram somente as coisas ruins, isso, quando sobra alguma coisa. Sendo assim, enquanto mulher negra que, por anos, me vi sozinha, tive e tenho que me esforçar muito para além do que fazem as outras pessoas – essas que eram homens, mulheres e pessoas brancas – para que pudesse/possa chegar perto do mesmo reconhecimento. Isso, também quando chego. Pois,

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria (Kilomba, 2019, p. 97).

Apoiando-me na ideia de Bell Hooks de que “A história pode ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (Hooks, 2019, p. 152), esta pesquisa nasce da vontade de mostrar que o teatro pode ser visto não somente como objeto de contemplação, mas como uma forma de incentivar a reflexão e o olhar sensível no/a espectador/a e também no/a ator/atriz; permitindo que falem e que mostrem ao mundo suas experiências, evidenciando que possamos criticar e rever padrões que nos foram impostos tão cedo.

Enquanto artista da cena, raramente sou colocada em um lugar de destaque, por não parecer com uma mocinha bela e recatada tão comum nos textos dramáticos clássicos. Na única vez em que fiz um personagem que se pode considerar um dos principais, eu era uma empregada e parte do alívio cômico do texto, porque, para pessoas como eu, sobram apenas as engraçadas, exóticas e nunca as bonitas. “Ainda é naturalmente imposto a impossibilidade de me ver/ser

em vários contextos da sociedade contemporânea que se ancora no padrão/modelo moderno” (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 8).

Fazer teatro para mim é muito mais difícil em todas as etapas, pois além da cor me colocar – aos olhos dos outros – em patamares baixos, enquanto pessoa autista também sou “destacada” porque escrevo de um jeito diferente, atuo de um jeito diferente, me movimento de forma diferente, interpreto diferente, percebo de um jeito diferente, e, ainda assim, não posso ignorar as normas convencionais de como deve se fazer teatro. E tudo isso começou porque me vi nesses lugares de não pertencimento, pois nem em casa eu conseguia me sentir uma pessoa bonita, muito menos uma pessoa aceita: “Esta colocação me fez, desde cedo, lutar com meu corpo estranho pelo meu lugar de Ser, ainda que o mundo e o espaço nos quais me encontrava, ou me encontro nos dias atuais, contribuam para o contrário” (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 8).

DIFICULDADES DE SER UM CORPO ESTRANHO NA EDUCAÇÃO

A instituição de ensino é, para a maioria das pessoas, o primeiro lugar onde começam as interações sociais, onde se iniciam as amizades, as inimizades, e é também onde começamos se ver enquanto corpos, e a se comparar com outros corpos. Falar de como a escola é, depois da casa, o lugar onde você mais se percebe enquanto corpo, é também saber que passa ali naquele espaço a ser mais visto como diferente pelos outros como explicam Faria e Bessa-Oliveira, ainda no artigo “Meu/Nosso Corpo Estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação”, já que o modo de como ser está marcado nos corpos que transitam pelos espaços sociais, e a escola é um exemplo disso.

Lembro-me de, no terceiro ano do ensino fundamental, uma garota que se considerava “popular” ter tentado “jogar na minha cara” que a turma toda a preferia do que eu. Não me recordo porque isso começou, mas lembro de ter 2 unidades de amigas, e essas eram iguais a mim, não em aparência, nem mesmo em comportamento, mas também eram daquelas que, por algum motivo, as

peças escolhiam excluir. Éramos todas estranhas: “Por isso incessantemente sou colocad[...][a] na condição de ser menos como outros corpos estranhos também o são; corpos sendo vistos como algo equivocado” (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 11).

No ano de 2023, na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), onde tive a oportunidade de vivenciar uma espécie de estágio em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Campo Grande – MS. Estávamos, desde o início, em 4 estagiários por turma, e meus colegas, todos os 3, eram o que se pode considerar um padrão daquilo que a colonialidade espera: branco, cisgênero, “normalmente” comuns. E eu, pode-se dizer que sou totalmente o contrário desse padrão social que meus colegas performavam, e foi impossível não me sentir rejeitada. “Percebi a rejeição do meu corpo na expressão dele(a) e senti/sinto as tentativas de substituição do meu corpo pelo corpo correto [...] (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 10), pois nas primeiras aulas as crianças todas mantiveram uma certa distância de mim, quase que me ignorando, enquanto abraçavam e bajulavam meus colegas.³

Não que as crianças fossem obrigadas a abraçar a todos, ou que fossem obrigadas a me amar imediatamente, mas de algum modo eu sabia que aquela diferença de tratamento se dava à estranheza do meu corpo, da forma como eu me comportava, de como eu me vestia/visto e de como eles me viram totalmente fora do padrão deles de corpo. E esse padrão não era apenas um cabelo diferente, era como se eu desarrumasse tudo o que era “certo”, numa visão eurocentrada como estamos “organizados” socialmente.

Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que é/são fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no

³ Parece meio ressentimento meu falar das experiências das crianças para externalizar minhas sensações e experiências de exclusões sociais. Mas quero deixar evidente que, ao me valer dessa experiência, estou lançando mão do sentimento supostamente puro que as crianças têm para ilustrar que padrões também são estabelecidos até mesmo para e pelas crianças que vivem e convivem em sociedades com padrões pré-estabelecidos.

século XVI e que foram ex-postos na condição de exterioridade (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 7).

Durante esse estágio, além da experiência de viver sendo o corpo estranho naquele ambiente, também tive a oportunidade de ver como as crianças tratavam corpos estranhos, e como essas eram tratadas sendo esses corpos estranhos. Em ambas as turmas – Grupo 4 e Grupo 5 – que acompanhávamos havia alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), que é considerado uma deficiência⁴, e nas duas turmas observei diversos comportamentos das crianças com TEA, porém, o comportamento dos colegas era igual: eles ignoravam os colegas com deficiência. E não era um simples “gelo”, como dizemos enquanto criança.

Cheguei a presenciar um momento de atividade coletiva de pintura na sala, onde havia dois alunos neurotípicos⁵ pintando juntos, e quando o colega neurodivergente sentou-se na mesa com eles, os outros dois se levantaram e trocaram de mesa, deixando a criança com deficiência sozinha. Ou seja, a criança talvez ainda não tivesse noção de que era diferente, mas a atitude daqueles colegas, provavelmente, causou alguma coisa dentro dele/a, e não foi uma coisa boa. Ao questionarmos as crianças do porquê elas deixaram o colega sozinho na mesa, eles não conseguiram ser claros em suas respostas, preferiram não responder. Mas fica a impressão de que eles viam aquele colega como alguém inútil. Eles viam nele alguém que pudesse atrapalhá-los de alguma forma, como se não prestasse, como se não fosse certo, certamente, como um corpo estranho já que carrega a insígnia de deficiente.

Não pude deixar de pensar como seria se fosse eu ali. Visto que já me sentira rejeitada pela falta, e a criança havia acabado de ser abandonada sozinha, sem a menor dúvida, porque agia de modo diferente, ainda que não agredisse,

⁴ A Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reconhece o autismo como deficiência.

⁵ Neurotípico um termo que se refere a sujeitos que apresentam desenvolvimento e funcionamento neurológico típico, isto é, dentro dos padrões regulares. Podemos utilizar esse termo para mencionar, por exemplo, um adulto ou uma criança funcional que não apresenta alterações significativas na memória, atenção, cognição e assim por diante. O termo neurotípico denomina indivíduos que não manifestam alterações neurológicas ou do neurodesenvolvimento, como o autismo.

nem mesmo encostasse ou falasse com os outros colegas, ainda assim ele era um corpo que incomodava por ser “simplesmente” diferente. Então, esse episódio foi um dos motivos que me fez trabalhar com o tema das “diferenças” em uma das minhas aulas do estágio, a fim de “[...] dar visibilidade e discutir os vários corpos estranhos presentes nas aulas de Arte que devem ser vistos também como produtores de arte, cultura e conhecimentos [...]” (Faria; e Bessa-Oliveira, 2019, p. 9). Este artigo busca identificar relatos e situações em que esses corpos foram desvalorizados ou julgados, apesar da qualidade artística e intelectual que possuíam/possuem.

A NEGRITUDE RECONHECIDA COMO EXÓTICA

[...] a voz que vos fala é de uma mulher negra, que tem exercido acadêmica e artisticamente a imposição da própria negritude em processo de positivação, empoderamento, autonomia e subversão das ordens sociais que mantém a branquitude como manutenção silenciosa de racismos e epistemicídios (Vilaça; Santos, 2016, p. 133).

Se perceber uma pessoa negra, é, para a grande maioria de nós, um momento doloroso, que pode ser parcelado em vários pequenos momentos durante a vida, e na escola está a maior das oportunidades para esse acontecimento, porque é onde estamos cara a cara com a sociedade, desde crianças. Na escola, adultos e crianças estão prontos e dispostos a te olhar e te mostrar o quanto você é diferente, talvez porque não tenha altura suficiente para jogar um jogo, ou porque não corre o suficiente para brincar de corrida, ou porque você não compreende certa coisa da maneira que, supostamente, deveria, e esse preconceito leva a exclusão de muitas maneiras, mas ele não apenas exclui, ele humilha, segrega e traumatiza.

Um homem, de 32 anos, empurrou uma criança negra, de 4 anos, por abraçar o seu filho na Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na segunda-feira (11), O acusado tem publicações de caráter racista em suas redes sociais. O caso é investigado pela Polícia Civil que, até o momento, não vê indícios de racismo (Falcão, 2024).

Esse homem da passagem aposta é um exemplo do que quero dizer, de que até mesmo crianças sendo afetuosas são constrangidas, ameaçadas e atacadas pela cor de sua pele, e as pessoas preferem ignorar o absurdo que ocorre até os dias de hoje, visto que no trecho exposto da matéria, o autor afirma que a polícia não vê “indícios de racismo”. Mas é de pensar na “coincidência” de um homem adulto, branco, ver uma menina negra abraçar seu filho branco, em uma demonstração de afeto, e sua primeira atitude ser empurrá-la para que se afaste, como se aquela criança tivesse uma doença por ter determinada cor de pele, como se fosse uma doença na/de cor (Bessa-Oliveira).

Portando uma etnicidade hegemônica e padrão-normativa, nominada branquitude, os cor/pos brancos ficam em estado amedrontado frente aos cor/pos negros. É dessa forma que a historicidade do cor/po branco frente ao cor/po negro torna-se produtora de guerras, massacres, extermínios, construção de teorias racistas e eugênicas dentre outras ações de exploração e consumo dos territórios/corpos/mentes não-brancos. Tal processo de amedrontamento das etnicidades pautadas pela branquitude resulta numa apropriação das práticas e visões de mundo provindas de etnicidades não-brancas, ao mesmo tempo em que se pretendem em estado hegemônico e enquanto consumidoras, constituir as “verdadeiras” representações de grupos não-hegemônicos. É de forma escamoteada que as representações pautadas pela branquitude buscam então representar o outro para garantir a si mesmas a produção de falsa superioridade. Ao paradigma da branquitude e por oposição/negativação, o cor/po negro é intensamente estranho e necessário (Vilaça; Santos, 2016, p. 138).

Quando falo sobre racismo na escola aqui, não quero evidenciar somente os casos escancarados de agressões físicas e/ou verbais que acontecem todos os anos nas escolas públicas e particulares do Brasil, como na matéria que conta um dos muitos casos recentes de racismo e preconceito, mas sim, quero destacar agressões veladas que são tão sutis, que se escondem atrás do modelo padrão construído pelo colonialismo que exalta a branquitude inclusive dentro das instituições escolares/acadêmicas.

Pautado nessas questões antes apresentadas, quero me referir à Educação, enquanto sistema formado no Brasil ancorado em colonialismo e colonialidades que, históricas e na atualidade, mais sustentam a exteriorização desses corpos de gêneros não-binários, mas que, igualmente, no caso da Formação de Professores, em níveis de graduação e mestrados/doutorados, pouco ou quase nada têm trabalhado trans-formações (Bessa-Oliveira, 2023) em relação à gêneros e sexualidades que visam mudanças reais nas escolas para as

quais esses profissionais vão atuar. Quer dizer, se a escola ainda é espaço de de-limitação de corpos, por meio de políticas didático-pedagógicas, dirigentes, currículos, professores e colegas, situações estruturais e ideológicas; a universidade pouco tem contribuído a fim de romper com barreiras fronteiriças que são erigidas por meio de referenciais teórico-críticos que no máximo assimilam corpos diferentes, corrigindo-os, mas apagando-os, quando não os desconsideram – aniquilando-os – porque simplesmente não são considerados existentes (Bessa-Oliveira, 2024^a, p. 189).

Em certa vez, nos primeiros anos do ensino fundamental, fui cogitada para ser a personagem principal em uma apresentação, onde cantaríamos e encenaríamos a música “A Linda Rosa Juvenil”. Entretanto, a professora disse que para que eu pudesse fazer a ‘Linda Rosa’, precisaria de uma peruca lisa, pois a personagem só podia ter o cabelo liso, não crespo como o meu. Ao avaliar melhor a situação, a professora decidiu que eu não deveria fazer o papel, mesmo sendo uma boa atriz (palavras da professora), e acabei sendo um dos personagens secundários, e a principal foi uma menina branca, de cabelo liso, como a professora achou que deveria ser.

Segundo Guacira Lopes Louro (1999), a educação tradicional se dá por uma lógica de controle e padronização, deslegitimando as múltiplas formas de corpo. E é preocupante que a professora que deveria ensinar como não fazer, tenha sido a pessoa que não permitiu que eu fosse protagonista com o meu cabelo, porque além da violência gigantesca, ela estava reproduzindo e ensinando às outras crianças como elas deveriam tratar pessoas negras e/ou pessoas de cabelo cacheado/crespo. E eu, mesmo sem ter ficado com o papel, sabia que era boa o suficiente para ele, e creio que eles – professora e “colegas” estudantes brancos – também sabiam, mas não podiam aceitar que alguém como eu fosse igual ou melhor do que eles.

Percorrendo essa linha de pensamento, podemos observar as atitudes violentas eurocentradas e racistas como sendo processos de alienação e desconforto extremo das cosmovisões permeadas pela branquitude, sobretudo quando em encontro com cor/pos negros que lhe instalam medo, ao mesmo tempo em que instauram no cor/po branco sua negrAtitude e ausência de semelhança, isto é, geram estranhamento e fascínio (Vilaça; Santos, 2016, p. 138).

Aquela situação de apresentação na escola, que foi extremamente embaraçosa, dá a entender que as pessoas brancas tendem a usar pessoas

negras quando é útil, e que quando convém, é fácil utilizar das nossas “habilidades de negra”, mas apenas se pudermos nos disfarçar ao máximo para esconder nossos traços negroides. “A sociedade, quase sempre, mas também a Escola e a Universidade, essas, salvo raríssimas exceções aos seus interesses acadêmicos, não escutam os corpos das diferenças coloniais como portadores e produtores de artes, culturas e menos ainda de conhecimentos específicos” (Bessa-Oliveira, 2024^a, p. 187). É como se eles quisessem controlar, até mesmo, nossa maneira de fazer arte – se é que acreditam que podemos fazer arte –, para agradá-los.

Vale ressaltar aqui, que me valho e escrevo sobre experiências pessoais, enquanto uma mulher negra que passou pela escola e, agora, passa pela universidade, para descrever os infelizes e possíveis percalços de um corpo não-branco no ensino, principalmente no que consideram ensino de arte, visto os acontecimentos da minha vida escolar. “Nas escolas e nas universidades, os corpos das diferenças coloniais são tratados como exemplos das carnificinas promovidas pelos corpos oficiais que as políticas públicas dizem combater” (Bessa-Oliveira, 2024^a, p. 187).

Para explicar o que tento passar ao dizer que pessoas negras, principalmente mulheres, na arte, muitas vezes, ficam sempre com o papel da mulher inapropriada, uso do artigo “Medo e Desejo: a imagem de Josephine Baker e a estética IN-corporada do Jazz” (2016), em que as autoras, duas mulheres negras, destrincham a história de Josephine Baker que foi uma dançarina norte-americana muito famosa em França na década dos anos 1920. Ela teve uma infância difícil e, quando criança, trabalhou como empregada doméstica e dançou nas ruas por um tempo antes de conseguir seus primeiros trabalhos em revistas musicais. Josephine ficou famosa em Paris, porque os europeus gostavam de sua “ousadia” em ficar seminua no palco, onde dançava de forma considerada animalesca.

[...] foram estabelecidos socialmente, estereótipos concentrados em torno de características limitantes como, hipersexualização, infantilização, irracionalidade e desequilíbrio psíquico, e estes são expressos ficcionalmente nas caretas, pernas tortas, balançar frenético,

energia física inesgotável, gestos dançados, formas de enunciar palavras, por exemplo. Nesse conjunto de expressões estão as estratégias de dominação eurocentrada, e a necessidade do consumo das Artes Negras, enquadradas como exóticas (Vilaça; Santos, 2016, p. 135).

O artigo ainda traz a reflexão acerca das violências que Baker sofreu na época, tendo que representar a si mesma de maneira jocosa e obscena para agradar o público, pois era isso que eles esperavam da mulher negra nos palcos. Nele, as autoras mencionam a relação da história de Baker com a história de Sarah Baartman (1789-1815), porque a ideia de ter o seu corpo, visto como animalesco, sendo exposto com o objetivo de entreter e ser motivo de piadas foi semelhante com as crueldades vividas por Sarah, que com seus vinte e poucos anos, “foi levada para Londres pelo cirurgião inglês Willian Dunlope, que a exibia em espetáculos de circo como um animal, onde ficou conhecida como Vênus Hotentote” (Damasceno, 2001, p. 1). Após isso, Sarah foi vendida a outro homem, com quem permaneceu em cativeiro por mais um ano, até morrer, e após a morte seu corpo ainda continuou sendo usado; foi dissecado e partes de seu corpo ficaram expostas, continuando os horrores mesmo após a sua morte.

Esses casos de Josephine Baker e Sarah Baartman, assim como o meu, são exemplos claros da “[...] exotização e objetificação do cor/po. [...] [e da] a animalização do cor/po do negro, estendendo tal condição a toda uma raça/etnia, cujos portadores seriam os africanos e seus descendentes diaspóricos” (Vilaça; Santos, 2016, p. 143). E são casos que exemplificam também o quanto o corpo negro, esse corpo listado dentro da categoria de estranho, mas sem ser desconhecido, foi e é, ainda, odiado, menosprezado e machucado pelo pensamento e comportamento hegemônico colonial ocidental que tem raiz eurocêntrica branca, masculina (heteronormativa), rica, cristã, falante de línguas ocidentais originárias do latim e que supostamente dominam a ciência cartesiana.

SER INCAPAZ OU APENAS SER DIFERENTE?: dificuldades de um corpo deficiente no ensino de arte

Corpos diferentes (ou estranhos) — por sua identidade de gênero, orientação sexual, raça, deficiência, entre outras especificidades — enfrentam resistências ao adentrarem espaços escolares e acadêmicos.

A determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos. Ao longo dos séculos, os sujeitos vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a seus corpos (Louro, 2002).

A educação, que deveria ser promotora da pluralidade, muitas vezes, reproduz comportamentos e lógicas opressoras advindas da colonialidade, silenciando vozes que escapam dos padrões coloniais de existência. Na arte, e, principalmente, no teatro, é esperado que esses corpos encontrem um espaço possível de expressão, mas ainda assim, em muitos casos, a inclusão é tão escassa que chega a excluir. Sendo eu uma pessoa com deficiência, principalmente após o diagnóstico, comecei a olhar para as pessoas, para os lugares e para mim mesma de um modo diferente; mais crítico. Porque é quase certo que na grande maioria dos lugares e que a grande maioria das pessoas não sejam acessíveis para pessoas com deficiência, e no teatro isso não me parece diferente.

Recordando os meses em que estagiei no PIBID, tenho algumas impressões sobre como a escola lidava com a Educação Especial que gostaria de pontuar. Além dos professores regentes e corpo pedagógico (coordenadores e diretores), por ter acompanhado turmas de crianças com deficiências, tive também contato com as professoras auxiliares que eram responsáveis, na teoria, por adaptar as aulas para os alunos que precisavam de apoio, mas essas pareciam não compreender a real dificuldade daqueles alunos, pois o que acabam por excluí-los, mesmo que sem intenção. Na escola existem as profissionais auxiliares e de apoio para crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), mas nem sempre esses profissionais estão dispostos ou

[...] as dificuldades referentes às limitações encontradas pela escola e seus profissionais quanto ao atendimento de alunos com NEE [que] não

se pautam primeira e unicamente às experiências vivenciadas na sala de aula, embora a educação formal apresente um histórico de práticas rígidas e currículo estático que não contemplem a pluralidade e as especificidades dos grupos/turmas. Isso porque, antes do contato (físico) diário, o julgamento prévio e a interpretação sobre esses sujeitos, que está fortemente ligada a limitações, incapacidades e não-aprendizagem, influenciam significativa e negativamente no cotidiano escolar (Germano, 2021).

Nas aulas, era muito difícil que as auxiliares tentassem incluí-los de alguma forma nas atividades com as outras crianças. Elas optavam por dar a eles algo diferente para fazer, o que os afastava, cada vez mais, porque as outras crianças percebiam que eles não estavam juntos, mesmo que estivessem na mesma sala, e isso causava estranhamento. Ou seja, a exclusão não vinha só das crianças neurotípicas, vinha também dos adultos despreparados (talvez até incapacitados) para lidar com diferenças tão específicas e únicas.

Na estrutura da sociedade capitalista, em que a valorização da eficiência manual e intelectual no mercado de trabalho está vigorosamente presente, a insuficiência de um órgão ou a sua falta em um indivíduo representa uma condição limitada de suas ações, conferindo-lhe aspectos desfavoráveis de incapacidade e improdutividade na participação social e, imediatamente, no processo de escolarização (Germano, 2021).

Houve uma aula em que a atividade se dava em um jogo, onde as crianças estavam sentadas nas cadeiras, em fileiras, e ao comando da professora, por meio de uma música, as crianças deveriam trocar seus lugares na cadeira, uma sentava na cadeira da outra, e todos os alunos participavam, a princípio. Mas a auxiliar da criança neurodivergente a alertava o tempo todo, dizendo “se você não fizer direito vai sair da brincadeira e vai sentar sozinho”, reforçando mais uma vez a ideia de que ele era incapaz. O aluno começou a brincar, com certa lentidão, no seu tempo, e isso começou a incomodar apenas a auxiliar que, de repente, o tirou da brincadeira, dizendo que ele estava atrapalhando o processo dos outros alunos. Ou seja, além da profissional já ter apresentado pré-conceitos ruins sobre o seu aluno, ela o impediu de realizar uma das poucas atividades que, sem esforço, foi acessível para ele, e o colocou em um lugar de incapaz que ele não deveria estar.

Tais interpretações descendem de uma construção social sobre o conceito de deficiência e as demais disfunções orgânicas que constituem o público-alvo da educação especial, julgam limitador, difícil e impossível o processo educativo dessas pessoas e muitas vezes corrompem e impedem um histórico escolar favorável e efetivamente inclusivo, apesar do acesso ao ensino regular (Vygotski, 1997, p. 80).

Esse aluno que relato em vários momentos do texto, apesar de ser excluído diversas vezes, tanto pelos alunos, quanto pela professora, se destacava por ser extremamente inteligente, era autodidata e poliglota, pois, apesar de não falar, escrevia e entendia português, inglês e japonês. Ele era o único da turma que já escrevia corretamente e em mais de um idioma, mas ainda assim seus esforços não foram suficientes para que pudesse ser reconhecido como alguém inteligente o suficiente como a maioria, porque ele não performava corporalmente comportamentos padronizados por uma sociedade padronizada. Ele não era aceito porque não fazia as coisas da maneira que esperavam que ele fizesse.

A turma que contextualiza esses relatos de experiência era extremamente diversificada nos mais diversos aspectos: físicos, emocionais, culturais, sociais e cognitivos. “Supõe-se que essa é a realidade de grande parte das turmas nas mais diferentes escolas, devido à pluralidade cultural e étnica/racial do país, bem como de repertórios vivenciados por cada indivíduo na sua subjetividade” (Germano, 2021). E sendo essa a realidade da maioria, é imprescindível que haja mudança nas condições, tanto na capacitação dos profissionais, quanto na educação das crianças NEE.

Para mim, a escola fora mais difícil no contexto social, porque eu, sendo uma criança autista, não tinha habilidades de comunicação e isso me fez uma criança sozinha, mas eu conseguia lidar com os conteúdos da época. Era como se eu estivesse em uma sala sozinha com a professora, e, por vezes, essa sala parecia insuportável. Eu não entendia como as outras crianças funcionavam, não conseguia acompanhar o raciocínio delas, suas escolhas e modos de agir, e isso acabava fazendo com que eu me isolasse, e nas poucas vezes em que eu tentei me enturmar, as crianças perceberem meu comportamento estranho e me

rejeitaram. As únicas pessoas com as quais eu mantinha algum contato eram os professores, que vez ou outra me davam atenção por ser uma aluna dedicada, mas até eles, em alguns momentos, demonstraram se irritar com meu comportamento “inadequado”. Passei por anos tortuosos, sofrendo em silêncio, porque eu, sem diagnóstico, não sabia que precisava de apoio, mas me sentia extremamente incapaz de fazer e de aprender coisas simples.

A maioria dos autistas possuem interesses restritos como uma das características do transtorno, e eu tinha interesse em algumas disciplinas, e, por isso, eram mais fáceis de absorver, mas outras, como matemática, pareciam fazer o meu cérebro derreter. Houve um vez, no quinto ano, em que eu fiz uma prova de matemática, e, pela primeira vez, tirei uma nota vermelha; cinco pontos de dez, e eu desabei a chorar e me debater. Pessoas com autismo sofrem de rigidez cognitiva⁶, e a mudança pode causar uma crise ou, até mesmo, dor física, e foi desse modo que me senti naquele momento, tendo a minha primeira nota baixa, senti-me rasgar de desgosto, e a professora não se mexeu para me acolher, além disso, se irritou com o meu “escândalo” e mandou que eu ficasse quieta, como se eu estivesse sendo dramática, menosprezando minha crise, afinal “muitas vezes algumas manifestações menos óbvias de rigidez cognitiva podem ser interpretadas como traços de personalidade ou temperamento difícil” (Marques, 2024). Na escola eu só tinha um objetivo: concluí-la.

Anos mais tarde, entrei na faculdade, e foi assustador entrar no universo acadêmico e me deparar com tantas regras para desenvolvimento, e, passei muito tempo me sentindo incapaz de acompanhar meus colegas, até entender que as minhas especificidades precisavam de adaptação para que eu conseguisse

⁶ A rigidez cognitiva se manifesta como uma tendência a apresentar padrões de pensamento inflexíveis e dificuldade em adaptar-se a mudanças. Ela é uma característica bastante comum em pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Ela é um dos critérios diagnósticos do TEA por ser uma das características mais comuns e marcantes do transtorno. A rigidez cognitiva pode ser vista como uma forma de buscar controle em um mundo que muitas vezes parece imprevisível e caótico para eles. Não é algo que eles gostam de fazer, mas sim uma necessidade que ajuda na regulação emocional e no controle diário. Dessa forma, pessoas com TEA frequentemente estabelecem regras pessoais “inquebráveis” para certos aspectos e têm muita dificuldade de se afastar delas. (Marques, 2024).

alcançar meus objetivos como estudante. Para mim, como autista nível 1 de suporte, as coisas são difíceis, principalmente, porque as pessoas acham que o autismo é “leve” e não entendem o motivo de eu precisar de ajuda, já que pareço comum. Na faculdade, a minha primeira e maior dificuldade que eu tive foi na questão da aprendizagem, porque é muito mais difícil, para mim, entender os conceitos e conteúdos apresentados na “linguagem acadêmica”. Por vezes me peguei em silêncio na sala, enquanto as outras pessoas debatiam algum assunto que eu não conseguia entender. Ler os conteúdos também é muito mais difícil, porque se for escrito de maneira muito rebuscada eu não consigo compreender, então preciso evitar as leituras obrigatórias – algo que me prejudica muito –, e recorrer a escritores que escrevem de maneira mais simples.

Foi explorando diversas inabilidades e aprendendo a conviver com elas que entendi o conceito de ser única que a BioGeoCorpoGrafia explica, e, que possibilita que o sujeito estranho, dentro da escola e dentro da universidade, consiga explorar os caminhos que quiser e que puder. A prática teatral busca possibilitar essas narrativas corporais, evidenciando que a arte não é neutra e nem universal. Ao contrário, ela é sempre situada, enraizada em vivências e contextos específicos e permite que todos possam, de várias formas, fazer arte e teatro. Sendo assim, esses corpos, ao manifestarem suas artes e conhecimento, “integram a contemporaneidade e, ainda que não se enquadrem nas referências ditadas pelas tradições educacionais e acadêmicas, estão aí, para provocar ou exigir que se inventem novas formas de convivência (Louro, 2002).

CONCLUSÃO

Esta escrita nasce de um corpo que existe na diferença, marcado por experiências difíceis e por feridas que, embora invisíveis aos olhos normativos, moldam uma existência inteira. Ao longo deste texto, procurei não apenas narrar uma trajetória, mas inscrever uma vivência que desafia os padrões impostos pelo pensamento hegemônico, pela colonialidade do ser, do saber e do

sentir. Reivindicar a estranheza do corpo como potência é deslocar a noção de “estranho” e recolocá-la no campo da diversidade e da resistência. Como Frida Kahlo, como tantas outras e outros que não cabem, que não se moldam, me reconheço nesse corpo estranho que, mesmo fora do padrão, resiste e re-existe. Este corpo estranho não busca se encaixar, mas encontrar pares; outros corpos que, por serem também exteriores (de fora), compartilham a potência da diferença.

Falar de um corpo negro, autista, lésbico e feminino é romper com uma série de silenciamentos históricos. Como Kilomba escreve, é afirmar que não somos objetos definidos pela lógica de um outro, mas, sujeitos que desejam e têm o direito de narrar suas próprias realidades. Refletir sobre a trajetória de um corpo estranho nos espaços educacionais é revisitar marcas profundas, feridas abertas e ausências impostas. Ao longo desta narrativa, emergem experiências que, embora individuais, ressoam coletivamente em tantos outros corpos que também não se encaixam nos moldes normativos da escola, da universidade, da sociedade. E como Hooks, eu acredito na arte como força transformadora; uma prática que interrompe, ressignifica e reconstrói as histórias desses corpos — negros, neurodivergentes, LGBTQIAPN+, — que muitas vezes são negados como sujeitos e vistos como obstáculos.

A escola, espaço que deveria ser de acolhimento e formação, muitas vezes torna-se o primeiro lugar onde a exclusão se formaliza, onde o corpo estranho é nomeado, isolado e ferido. Ser vista como diferente desde a infância, sentir o impacto da rejeição, do desprezo ou da indiferença, é um fardo que se carrega sem que ninguém o nomeie, mas que molda profundamente a subjetividade do ser. E isso se perpetua nas estruturas universitárias, onde a lógica da colonialidade continua definindo quem pertence e quem deve se calar. Ao compartilhar experiências como a do estágio no PIBID, este texto não só revela a continuidade da exclusão, mas também propõe um olhar ético e crítico sobre como os corpos são percebidos, classificados e tratados dentro da educação. A vivência com as crianças, especialmente com aquelas que também carregavam

a marca da diferença, reforça a urgência de repensar a prática pedagógica a partir de um lugar de escuta e de descolonização dos afetos.

Este trabalho não encerra uma discussão, mas abre caminhos para que a estranheza deixe de ser vista como falha e passe a ser compreendida como potência. É uma chamada à responsabilidade coletiva: que educadores, instituições e políticas públicas parem de ignorar os corpos que desafiam a lógica do padrão e passem a reconhecê-los como legítimos produtores de arte, cultura e conhecimentos. Este artigo reitera que os chamados “corpos estranhos” são corpos de potência. Mesmo diante de exclusões, eles seguem afirmando suas existências por meio de suas BioGeoCorpoGrafias. Reconhecer esses corpos como produtores legítimos de saber é um passo fundamental para a construção de uma educação e de um fazer artístico verdadeiramente inclusivos. O teatro, aqui, emerge não como palco de reafirmações do tradicional, mas como território de insurgência, onde é possível visibilizar corpos silenciados, biografias negadas, histórias que teimam em existir apesar da exclusão. Este trabalho, portanto, é também um manifesto: por uma arte que acolha, por uma educação que escute, por uma academia que oportunize.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias?: Um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de “inovação, tecnologia, internacionalização”, flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. *Revista Camalotes (RECAM)*, v. 3 n. 2, p. 1-47, 2024. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/103>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. TRANSEXUALIDADE. TRAVESTILIDADE. DESCOLONIALIDADE. GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR SOBRE CORPOS E SEXUALIDADES. *Revista Humanidades e Inovação*, O lugar do corpo e das emoções na contemporaneidade; Seção: Ensaios, v. 11 n. 5, 2024^a, p. 186-205. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9706>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "CORPO CONSCIENTE. COR(PO) CONS(CIENTE). COR CIENTE. CORPO CIÊNCIA.". Tema para as Aulas de Artes Visuais – cursos de Dança e Teatro – Licenciatura – da UEMS/UUCG, 2023, p. 1-23. (Texto no prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. REPETIMOS A FAÇANHA DE 1922, MAS NÃO GOSTEI. E AGORA, O QUE SERÁ DO FUTURO?: CRIAÇÕES BioGeoCorpoGráficas EM ARTES VISUAIS. Tema para as Aulas de Artes Visuais – cursos de Dança e Teatro – Licenciatura – da UEMS/UUCG, 2022, p. 1-34. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/19842/13379>. Acesso em: 21 out. 2024.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. *Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote*. [Versão eletrônica], Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Janaina_Damasceno_69.pdf. Acessado em 10 mai. 2025.

FALCÃO, Arthur. Homem branco que empurrou criança negra em escola de MS tem mensagens nazistas nas redes sociais. *O Globo*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/14/homem-branco-que-empurrou-crianca-negra-em-escola-de-ms-tem-mensagens-nazistas-nas-redes-sociais.ghtml> Acesso em: 15 mai. 2025.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 5- 35, 2019. DOI: 10.20396/rfe.v11i1.8655077. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 21 out. 2024.

GERMANO, Jéssica. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 4, Número Especial Educação Especial Escolar, 2021, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/2021/03/26/a-crianca-com-deficiencia-na-escola-regular/>. Acesso em: 15 mai. 25.

HOOKS, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*. Trad. Libanio Bhuvi. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. *Olhares Negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que escapam*. Texto apresentado na mesa redonda "A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças", na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. *Labrys, estudos feministas, études féministes*, Porto Alegre, n. 4, ag./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARQUES, Isabela. *O que é rigidez cognitiva no autismo? Saiba o que isso significa e o que fazer*. *Genial care*. 2024. Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/rigidez-cognitiva-no-autismo/>> Acesso em 07 jun. 2025.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

SÁ, Clarisse. *Diferenças entre os termos neurotípico, neurodiversidade e neuroatípico*. *Autismo e realidade*. 2022. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2022/07/29/diferencas-entre-os-terminos-neurotipico-neurodiversidade-e-neuroatipico/>> Acesso em: 26 fev. 2025.

VILAÇA, Aline Serzedello; SANTOS, Elisângela. *Medo E Desejo: A Imagem De Josephine Baker E A Estética In-corporada Do Jazz In: V Congresso Internacional em Estudos Culturais Género, Direitos Humanos e Ativismo*, 2016, Aveiro. Atas – V Congresso Internacional em Estudos Culturais Género, Direitos Humanos e Ativismo. 2016.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. (Tradução Julio Guillermo Blank), Madrid: Visor, 1997.