

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



JENNIFER SOUZA NASCIMENTO

**CONTATO IMPROVISAÇÃO E MOVIMENTO
CRIATIVO: Proposta e prática educativa em dança
para Corpos Eficientes**

Belém/PA
2017

JENNIFER SOUZA NASCIMENTO

**CONTATO IMPROVISAÇÃO E MOVIMENTO CRIATIVO:
Proposta e prática educativa em dança para Corpos
Eficientes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Genú Soares

Belém/PA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

JENNIFER SOUZA NASCIMENTO

CONTATO IMPROVISAÇÃO E MOVIMENTO CRIATIVO: Proposta e prática educativa em dança para Corpos Eficientes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Genú Soares.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Genú Soares – Orientadora
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Avaliadora Interna
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Prof.^a Dra. Ana Flávia Mendes Sapucahy – Avaliadora Externa
Universidade Federal do Pará - UFPA

*A Deus autor da minha vida e da minha dança.
E, a todos os professores e professoras que veem na diferença a potencialidade
da educação inclusiva e transformadora.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que tem conduzido meus passos me ensinado que nem sempre o que queremos é o melhor para nós. Os planos Dele sempre são melhores que os meus.

Aos meus pais Reinaldo e Cecília, responsáveis por possibilitar as condições necessárias para minha formação humana, não medindo esforços para dar a mim e minha irmã uma educação de qualidade, mesmo com as dificuldades. Vocês são o melhor exemplo de vida, amor e fé que eu poderia ter.

A minha irmã Jéssica e meu cunhado Joel, que juntos me deram os melhores presentes da vida, meus sobrinhos Neto e Jhulie. A tia ama vocês.

A minha orientadora, Prof.^a Marta Genú. Eu poderia escrever uma dissertação só sobre a mulher, professora, orientadora, conselheira e mãe que ela é, mas irei me ater apenas a agradecê-la imensamente por me apoiar, não me deixar cair e não desistir de mim durante esse período. O caminho não foi fácil e você foi a inspiração para que eu continuasse nos momentos mais difíceis.

A professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pessoa maravilhosa, incansável e que através da luta diária, faz do PPGED - Mestrado em Educação da UEPA, um lugar melhor para a pesquisa e ensino na região Norte.

A professora Ana Flavia Mendes, que sempre admirei por seu trabalho como artista da cena, coreógrafa e professora. Agora tenho a honra de tê-la fazendo parte da banca desta pesquisa de mestrado.

A professora Lucélia Bassalo, suas contribuições na academia e na vida são sempre enriquecedoras, obrigada pelo companheirismo, amizade e escuta sensível.

Ao grupo de pesquisa Resignificar por ter sido um local de aprendizagem, troca e vivências de experiências inovadoras na educação.

A Mayrla Andrade, professora, amiga, fiel escudeira, irmã e partner da alma... A sua presença me torna um ser humano melhor, sou grata por todos os ensinamentos na arte e na vida que pude vivenciar ao seu lado. Nosso sonho é real!

A Casa Ribalta, inicialmente na figura das três grandes mulheres que são o pilar de sustentação da casa: Marlene Andrade, diretora, conselheira e mãe

que a vida me presenteou; Elizabeth Andrade, a famosa tia Beth, pessoa maravilhosa que com seu jeitinho singular de ser, organiza as demandas da Casa e; Mayrla Andrade, que através da sua arte dá vida a Escola e a Ribalta Companhia de dança.

A Ribalta Cia. de Dança, todos vocês foram fundamentais nesse processo. Sou grata pela dádiva de dividir os palcos da vida e da dança com vocês.

A Amanda Lima, ser humano de lindo, de alma bondosa e sempre disposta a ajudar, muitas vezes quando eu quis desistir você me mostrava uma série de motivos que me faziam entender o quanto continuar tentando era a melhor solução.

A tia Celina Bassalo, professora, amiga da família e mãe do coração que esteve presente desde minha primeira experiência na escola, ainda no maternal, até as minhas conquistas acadêmicas atuais. Você é meu maior exemplo do que é ser uma educadora.

Aos amigos mais chegados que irmãos, Bel Lobato, Leonardo Bahia, Nayna, Letícia, Thyago, Leonardo Gutemberg, Suziane Nogueira, Karol Cruz, Babi Torres, Marina Mota e todos os amigos, colegas e conhecidos que ajudaram direta ou indiretamente na minha trajetória acadêmica e de formação humana.

As participantes da pesquisa, Socorro, Luciana e Siblya, a história de vida e superação diária de vocês me dão forças para lutar em busca de uma educação inclusiva e potencialmente transformadora.

Ao PPGED – Mestrado da UEPA, pela oportunidade de partilhar conhecimento. O comprometimento de todos os professores e funcionários (em especial ao Jorginho) faz deste espaço, um espaço singular no que tange a educação, o papel do professor, a cultura e a sociedade.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por ter concedido ajuda de custo, por meio de bolsa, que ajudou na manutenção deste estudo.

Aos colegas da turma 11 do PPGED – UEPA, por fazer dessa caminhada um percurso de aprendizagem, agradeço especialmente a Suzi Nogueira que foi o maior presente que o mestrado me deu. Foram muitos altos e baixos e você estava lá em todos eles, me estendendo sua mão amiga.

Uma vida para a dança.
Rudolf Laban

RESUMO

A pesquisa em questão foi realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. A mesma está inserida na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tendo como disparador as Experiências Inovadoras na Formação de Professores. O estudo compreende como a dança, a partir de um olhar voltado para as proposições do Contato Improvisação (C.I) que visa o autoconhecimento e o rompimento de limites, possibilita a abertura de novos caminhos para a autonomia da pessoa com deficiência visual através de propostas educativas que viabilizam a prática da dança de Contato Improvisação com corpos Eficientes, nomenclatura utilizada por Correia (2005) que busca ressaltar as possibilidades e a eficiência presentes no corpo da pessoa com deficiência. Com isto, o problema de pesquisa girou em torno do seguinte questionamento: Que elementos da dança de contato improvisação aliados as ações básicas de esforço de Laban, podem constituir uma proposta educativa para corpos eficientes? A pesquisa objetivou levantar as atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, correlacionar estas atividades com as ações básicas do esforço e os elementos do Contato Improvisação; aplicar a proposta e a prática educativa em dança com a diversidade corporal da pessoa cega e baixa visão; e, identificar como as aulas de Contato Improvisação refletem no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual. Tal estudo analisou as ações básicas do esforço, estudadas por Laban (1978) e presentes nas Atividades cotidianas da pessoa cega e baixa visão, ressignificando tais atividades em movimento criativo por meio de elementos do C.I que trabalham noções de tempo-espço, equilíbrio, liberdade de movimentação, contato com outras pessoas através do toque, por intermédio dos pontos de equilíbrio estudados na dança de Contato. O problema de pesquisa trata dos elementos da dança de contato improvisação aliados as ações básicas de esforço de Laban, para constituir uma proposta educativa para corpos eficientes. Desta forma, a pesquisa tem como aporte teórico primário as obras de Merleau-Ponty (1999) que traz a discussão sobre o corpo e suas singularidades no mundo; Os estudos de Laban sobre as ações básicas do esforço com tradução de Lisa Ulman (1978) para a língua portuguesa. E, Paxton (1986) sobre o surgimento do Contato Improvisação e seus principais elementos. A metodologia foi estruturada tendo como método da ciência a fenomenologia, a pesquisa-ação como método de pesquisa empírica, abordagem qualitativa, coleta de dados oficinas práticas e entrevistas semiestruturadas que possibilitaram a análise de dados e conclusão da pesquisa. A pesquisa teve entre suas conclusões que a prática educativa em dança é capaz de proporcionar o auxílio a construção de autonomia da pessoa com deficiência visual, ressignificando as atividades cotidianas da pessoa cega em movimento criativo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Prática Educativa. Contato Improvisação. Movimento criativo. Corpo Eficiente.

ABSTRACT

The research in question was carried out in the Master's in Education of the Graduate Program in Education of the State University of Pará. It is inserted in the line of Teacher Training and Pedagogical Practices, having as a trigger the Innovative Experiences in Teacher Training. The study understands how dance, based on a view towards the propositions of the Contact Improvisation (CI) that aims at self-knowledge and the breaking of limits, allows the opening of new paths for the autonomy of the person with visual impairment through educational proposals which make feasible the practice of dance Contact Improvisation with Efficient bodies, nomenclature used by Correia (2005) that seeks to highlight the possibilities and the efficiency present in the body of the person with a disability. With this, the research problem turned around the following question: What elements of contact improvisation allied to the basic actions of effort of Laban, can constitute an educative proposal for efficient bodies? The research aimed to raise the daily activities of the person with visual impairment, to correlate these activities with the basic actions of the effort and the elements of the Improvisation Contact; to apply the proposal and the educational practice in dance with the corporal diversity of the blind person and low vision; and, identify how the Contact Improvisation classes reflect in the process of building autonomy of the visually impaired person. This study analyzed the basic actions of the effort, studied by Laban (1978) and present in the daily Activities of the blind person and low vision, re-signifying these activities in a creative movement through elements of the CI that work notions of time-space, equilibrium, freedom of movement, contact with other people through the touch, through the points of balance studied in the dance of Contact. The research problem deals with the elements of the dance of contact improvisation allied to the basic actions of effort of Laban, to constitute an educative proposal for efficient bodies. In this way, the research has as input the primary theoretician the works of Merleau-Ponty (1999) that brings the discussion about the body and its singularities in the world; Laban's studies on the basic actions of the effort with translation by Lisa Ulman (1978) into the Portuguese language. E, Paxton (1986) on the emergence of Contact Improvisation and its main elements. The methodology was structured using phenomenology, action research as a method of empirical research, qualitative approach, data collection, practical workshops and semi-structured interviews that enabled the data analysis and the conclusion of the research. The research had among its conclusions that the educational practice in dance is able to provide the aid to the construction of autonomy of the person with visual impairment, re-signifying the daily activities of the blind person in creative movement.

Keywords: Inclusive Education. Educational Practice. Contact Improvisation. Creative movement. Efficient Body.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrevista com as participantes da pesquisa. Falando sobre a deficiência.	47
Figura 2: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação deslizar.....	69
Figura 3: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação pressionar.	70
Figura 4: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação torcer.....	71
Figura 5: Ação deslizar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	73
Figura 6: Ação pressionar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.....	74
Figura 7: Ação flutuar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	76
Figura 8: Ação torcer. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	77
Figura 9: Ação sacudir/espanar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	79
Figura 10: Ação socar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.....	80
Figura 11: Ação pontuar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	82
Figura 12: Ação chicotear. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.	83
Figura 13: Reconhecendo o espaço.	85
Figura 14: Sentindo o chão.	86
Figura 15: Contato com o solo usando partes do corpo.	87
Figura 16: Exercícios de queda e recuperação.	88
Figura 17: Pontos de contato.	89
Figura 18: surf corporal.....	90
Figura 19: Sentindo o peso em quatro apoios.....	91
Figura 20: Carregada em dois apoios.	92
Figura 21: Mudança de eixo. Exercício de pressão.....	93
Figura 22: Mudança de eixo. Exercício de sustentação.	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCSE	- Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDF	- Curso de Educação Física
CI	- Contato Improvisação
CONADE	- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
UEES	- Unidade de Educação Especializada
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 DAS SENSações ÀS PERCEPções: Primeiro contato	29
1.1 Contexto histórico, político e social dos Estados Unidos nos anos 60 e 70	30
1.2 Cenário da dança no século XX: Entre criações e transformações	33
1.3 Bases históricas e metodológicas para o surgimento do Contato Improvisação	38
2 AS DIMENSões DO NÃO VER: Perspectivas de uma dança inclusiva	45
2.1 Corpo Eficiente: Limites e possibilidades da pessoa com deficiência visual ..	46
2.2 A tríade educação-inclusão-dança no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência.....	53
2.3 Atividades cotidianas, corpo e percepção corporal.....	59
3 UMA PROPOSTA CRIATIVA EM DANÇA PARA CORPOS EFICIENTES	64
3.1 Das ações cotidianas à prática em dança: Ações do esforço de Laban	65
3.1.1 Deslizar	72
3.1.2 Pressionar	73
3.1.3 Flutuar	75
3.1.4 Torcer	77
3.1.5 Sacudir/espanar	78
3.1.6 Socar	80
3.1.7 Pontuar.....	81
3.1.8 Chicotear.....	83
3.2 O diálogo em dança através do Contato Improvisação	85
3.3 As sensações do corpo quando ele se põe a dançar	94
CONSIDERAções.....	99
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

A tríade Inclusão-Dança-Educação foi inevitavelmente apresentada a mim durante meu percurso de vida. Quando mais nova, eu não sabia qual profissão seguir, entretanto, o desejo de trabalhar com a inclusão já se fazia presente, antes mesmo dos primeiros estudos na área da Dança e da Educação Física.

Aos quatro anos de idade fui acometida de uma grave doença chamada meningite, e nesse período, algumas sequelas ocasionaram a perda temporária de diversos sentidos sensoriais como: visão, audição, fala e a perda de movimentação total das pernas, chegando um determinado momento a correr risco de morte ou no caso de sobrevivência, segundo os médicos, permaneceria com uma ou mais das sequelas que foram apresentadas anteriormente. Eu sobrevivi sem nenhuma sequela.

Hoje, esse pensar crítico-reflexivo em pessoas que por algum motivo percorreram caminhos diferentes aos meus, seja por uma deficiência ao nascer ou por uma adquirida no decorrer da vida, me impulsionou á escolhas que desvelam os percursos desta escrita.

As experimentações em dança se fizeram presentes em minha caminhada artística desde os primeiros passos na área, inicialmente como aluna da Escola de Dança Ribalta e, atualmente como bailarina e habitante-criadora¹ da Ribalta Companhia de Dança.

A Companhia atua no cenário artístico paraense a mais de dez anos e é formada por um coletivo de habitantes-criadores que em suas ações cotidianas compõem a Casa Ribalta².

A dança e a inclusão enquanto atuação profissional se materializavam, em seus primeiros passos, no desenvolver da prática em dança na Escola de Dança Ribalta. Tal formação se estende até os dias atuais, na qual é possível

¹ Conceito elaborado por Ferreira (2012) que reconhece os intérpretes-criadores da Ribalta Cia. de Dança como habitantes da Casa Ribalta.

² É o espaço onde está localizada a escola de dança Ribalta, segundo Ferreira (2012, p. 12) é onde “vida e dança se misturam, alternando-se em movimentos contínuos e descontínuos, geradores da própria vida da casa”.

amadurecer um processo autoconhecimento corpóreo como facilitador nas duas áreas de atuação.

Os primeiros estudos na área da inclusão começaram timidamente na Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2011, com a produção de um pequeno artigo de dança para pessoas cegas, que após dois anos, resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Uma pesquisa realizada no campo bibliográfico com livros, vídeos e pesquisas em sites sobre a deficiência visual e os demais tipos de deficiências, mas ainda, nenhum contato em âmbito prático com pessoas com deficiência, até que no segundo semestre de 2012 eu tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna cadeirante na Escola de Dança Ribalta.

O desconhecido me possibilitava uma construção específica de aula, eram os meus primeiros passos na docência entre a educação em dança inclusiva face à escassez de referenciais bibliográficos sobre ballet clássico para cadeirantes. Entretanto, o desafio foi aceito, pois para mim, era lastimável saber que escolas de dança renomadas no Pará fecharam as portas para a aluna alegando não ter profissionais adequados e, que por isso, não saberiam trabalhar com uma cadeirante, esquecendo que estavam ferindo um direito que ela tem assegurado por lei.

Nos adaptamos mutuamente entre o ensinar-fazendo de autoconhecimentos a partir de nossas realidades, era a práxis que se fazia presente a cada aula, eu tive que entender como deveria ensinar e ela teve que descobrir no próprio corpo coisas não sabia que poderia fazer, por nunca ter sido estimulada antes. Nós conseguimos, e ela teve sua primeira apresentação no espetáculo “Sonhos da Ribalta: 18 Anos em Cena” no final do ano de 2012.

No início de 2013 mais uma oportunidade, uma aluna com Síndrome de Down. Apesar das constantes leituras sobre o assunto, só o contato direto com ela me fez entender seu universo. Ela como toda criança era muito esperta, carinhosa e cheia de energia, começou a fazer as movimentações propostas timidamente, e logo já sabia o nome de todos os passos de dança ensinados nas aulas fazendo os movimentos de forma correta e consciente, um processo que permaneceu ao longo do ano.

Já em março de 2013 minha entrada como monitora da disciplina de Educação Física Adaptada da UEPA me possibilitou descobertas no Programa de Educação Física Inclusiva (PEFI) no qual pude fazer parte. Lá tive a oportunidade de trabalhar os conteúdos da Educação Física com crianças autistas.

A partir destas experiências iniciais na área das Atividades Físicas Adaptadas aliadas às experiências vividas no contato improvisação no projeto Vértice³ ministrado pela professora M.^a Mayrla Andrade Ferreira da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), surgiu o questionamento sobre como a dança, que dialoga com os princípios que norteiam a prática do Contato Improvisação, pode ser experienciada no corpo da pessoa cega.

Desta forma, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA, defendido em 2013 e intitulado: O CORPO (d) EFICIENTE: Considerações sobre Contato Improvisação como possibilidade na construção da autonomia da pessoa cega. A proposta inicial desta pesquisa era compreender como a dança de Contato Improvisação pode auxiliar na construção de autoconhecimento da pessoa cega.

Os resultados encontrados nesta ocasião levantaram questionamentos que se tornaram ponto de partida para a continuidade da pesquisa a nível de mestrado, questionamentos como: Que elementos do contato improvisação podem constituir uma proposta educativa para corpos eficientes? Como as ações de movimento das atividades cotidianas podem ser ressignificadas em experiências criativas a partir das ações de esforço de Laban? Como a proposta e prática educativa do Contato Improvisação pode favorecer o conhecimento em dança frente à diversidade corporal da pessoa com deficiência visual? E, como o Contato Improvisação favorece o processo de construção de autonomia da pessoa cega e baixa visão?

³ O Projeto Vértice: Arte, ensino e sociedade, foi o primeiro projeto de extensão em Belém/PA direcionado aos estudos específicos do Contato Improvisação. As aulas do projeto eram realizadas na ETDUFPA.

Partindo destes pressupostos, iniciei uma nova pesquisa sobre quais estudos já publicados contemplavam a abordagem em contato improvisação voltada para a pessoa cega e pude constatar que há poucas publicações que tratam sobre tal assunto. Na região Norte, foram encontradas duas publicações sobre a dança de Contato Improvisação. Nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, foram encontradas publicações que dialogam sobre a dança de Contato Improvisação, não havendo estudo relacionando a prática do Contato com Corpos Eficientes.

Na região Nordeste, foram encontradas monografias, dissertações e teses sobre o Contato improvisação, entretanto, apenas uma monografia, duas dissertações e uma tese discutem a prática do C.I para pessoas com deficiência, sendo que nelas não há o trabalho do Contato Improvisação com pessoas cegas. Já no âmbito prático, sem registros documentados, foi encontrado também o trabalho de um professor da Noruega que há dois anos realiza oficinas de dança contemporânea e contato improvisação no Sudeste do Brasil, com normovisuais, baixa visão e cegos.

Em decorrência do pouco referencial teórico encontrado no Brasil sobre a dança de contato improvisação para pessoas com deficiência, mais especificamente para pessoas com deficiência visual, fez-se necessário correlacionar pesquisas que tratam sobre a dança de Contato Improvisação, a dança adaptada, a concepção de corpo, a concepção de corpo Eficiente e, as práticas educacionais de movimento criativo para compor a base teórico-metodológica desta pesquisa.

Esta pesquisa é de grande relevância social por elaborar uma proposta educativa que possibilite a prática da dança de Contato Improvisação com corpos Eficientes, evidenciando assim os benefícios que o contato improvisação pode proporcionar a pessoa cega. Como também, é de grande relevância acadêmica, pois trata-se de um tema pouco discutido no Brasil.

Com base nisto, esta pesquisa está centralizada no diálogo entre Contato Improvisação e práticas educacionais que se valem de experiências criativas evidenciadas através do movimento, ressaltando as possibilidades e potencialidades presentes na diversidade corpórea para processo de construção de autonomia da pessoa cega.

Trago então o Contato Improvisação como proposta para praticas educativas em dança, por seus princípios básicos irem ao encontro do diálogo físico com o outro trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando à pessoa cega a liberdade de se conhecer, partilhar, quebrar limites, e por que não, conduzir o outro.

Desta forma, trago como proposta o C.I. como uma prática de experiências criativas em movimento que visa ressaltar na diferença inerente a todo ser humano, uma forma de incluir, aprender e conviver com o outro e com suas particularidades.

Diversas terminologias foram criadas ao longo de anos de estudos na área da Inclusão sobre a forma de se referir a pessoa com deficiência, dentre elas, defeituosos, incapazes, deficientes, portadores de deficiência, portador de necessidades especiais e pessoa com deficiência.

Muitas destas terminologias trazem consigo uma carga negativa que reforça a exclusão por evidenciar a deficiência e não a pessoa enquanto ser social.

Sendo assim, o termo “pessoa com deficiência” ganhou espaço em 2006 com a Declaração dos Direitos Humanos Fundamentais das Pessoas com Deficiência da ONU, sendo legalmente instituído no Brasil com a publicação da “Secretaria de Direitos Humanos” através da portaria Nº 2.344.

A portaria atualiza a nomenclatura do regimento interno do CONADE alterando o termo “pessoa portadora de deficiência” para “pessoa com deficiência” no inciso I; altera o nome da “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” para “Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência” no inciso IV; e, no inciso V, faz troca também da nomenclatura "Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência" para "Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência".

Ao conversar com diversas pessoas com deficiência visual durante a pesquisa, pude perceber que eles se intitulam enquanto “cegos” e “baixa visão” por se sentirem mais à vontade com esta terminologia do que “pessoa com deficiência visual”.

Portanto, nesta pesquisa será utilizado o termo pessoa com deficiência visual, que é a terminologia adotada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e por grande parte dos autores de base desta pesquisa, e pessoa cega ou com baixa visão, como os sujeitos da pesquisa se reconhecem.

Para Mulser (2011) existem dois tipos de pessoas com deficiência visual, a deficiência visual congênita que está presente desde a formação do feto, e a deficiência visual adquirida, que pode ser gerada por alguma doença, infecção, acidente, entre outros. Dentre estes dois tipos, estão aquelas pessoas cegas, que não enxergam absolutamente nada e, aquelas que possuem cegueira parcial ou baixa visão, que são aquelas que não enxergam nitidamente, conseguindo ver apenas vultos ou ter somente a percepção entre claro e escuro.

Este conceito é utilizado com o caráter social, tentando explicar de forma menos complexa a deficiência visual, não sendo utilizado como conceito médico por não determinar o limite mínimo da acuidade e campo visual necessário para saber se a pessoa é normovisual/vidente⁴, baixa visão ou cega.

No Decreto Nº 5.296 da Presidência da República (2004), a deficiência visual é dividida em cegueira onde a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho e, baixa visão onde a pessoa possui a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, ambos sempre contando também com a melhor correção óptica.

Segundo o *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professores* (2002), a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1981 reuniu um Grupo de Estudos da Prevenção da Cegueira onde foram criadas seis categorias para definição da deficiência visual, estas categorias são utilizadas atualmente no mundo todo.

Conforme este estudo, para as categorias 1 e 2 são classificadas as pessoas com “visão subnormal” (termo utilizado pela OMS para pessoas com baixa visão), nas categorias 3, 4 e 5 são classificadas as “pessoas cegas”, e por último, na categoria 9, estão classificadas as pessoas com “perda de visão não especificada”.

⁴ É como são chamadas as pessoas sem deficiência visual.

Para compreendermos os “limites” e possibilidades da pessoa cega e como as atividades cotidianas podem dialogar com a dança de Contato Improvisação, trazemos nesta pesquisa a relação desta dança como possibilidade na construção de autonomia da pessoa cega.

Para o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual* elaborado pelo MEC (2001), pela falta da visão a pessoa cega pode ter certas dificuldades na execução de suas atividades diárias, como: lavar louça, vestir-se, ir ao banheiro, andar na rua, entre outros. E se estas atividades não forem levadas em consideração, a falta de autonomia da pessoa cega será um fator constante na sua vida já que “cada estímulo existe para nós à medida que corporalmente o vivenciamos. E cada um de nós o vivencia de acordo com nossas possibilidades fisiológicas características pessoais e ambientais” (TAVARES 2003, p. 20).

Esta falta de autonomia não só poderá acarretar na dificuldade de execução das atividades cotidianas, como também, poderá ser determinante na falha do processo de inclusão social.

Desta forma, é importante que a pessoa com deficiência visual tenha possibilidade de desenvolver atividades para seu autocuidado e para tarefas do cotidiano de maneira mais independente, possibilitando a construção diária de sua autonomia.

Sendo assim, a partir desses estímulos, a pessoa cega ou com baixa visão acaba aprimorando seus demais sentidos sensoriais para estabelecer o convívio em sociedade e executar suas tarefas diárias, isto significa que este corpo é dotado de memória assim como o corpo da pessoa vidente.

Este aprimoramento dos sentidos sensoriais, sendo bem trabalhado, gera uma percepção maior sobre o meio, por exemplo, muitas pessoas não entendem como um cego pode perceber a presença de outra pessoa no mesmo ambiente, em algumas situações essa percepção se dá a partir da audição com o reconhecimento da voz ou até mesmo da forma de andar desta pessoa.

Usando a mesma situação, como pode uma pessoa com deficiência visual perceber que outra pessoa acaba de chegar, se esta, não emitiu nenhum tipo de som? Tal questionamento nos leva a refletir que muitos desenvolvem o

olfato para guardar a lembrança daquela pessoa podendo reconhecê-la rapidamente.

Para Cazé e Oliveira (2008, p. 294), o corpo da pessoa com deficiência visual é dotado de memória corporal “constituído de movimento, pensamento, emoção, razão, sentimentos e sonhos, muitos sonhos. As vias de acesso a estas informações é que são outras, pois eles não utilizam a visão”.

Por isso, precisamos entender que a pessoa com deficiência visual utiliza outras vias de acesso às informações, e que isto em nenhum momento a impossibilita de executar tarefas, estabelecer relações e exercer funções na sociedade, contrariando assim, a imagem de “deficiente” que ainda persiste, para evidenciar as possibilidades deste corpo Eficiente.

Ao falar sobre o corpo com o olhar fenomenológico, entende-se que este é constituído de experiências, sensações e significados que o torna, devido ao conjunto de suas pluralidades, singular enquanto ser.

Para Merleau-Ponty (1999), é pelo corpo que temos um mundo. Um mundo de sensações, gestos, ações, capazes de significar e dar significado aos movimentos instantaneamente espontâneos.

Esta significação não se dá pela prevalência do intelectualismo sob o empirismo, a variedade de experiências vivenciadas pelo corpo faz com que as significações e ressignificações diárias se deem pelas experiências do cotidiano.

O corpo passa a ser visto não mais como uma estrutura puramente biológica e fragmentada, mas como totalidade. Em outras palavras, entende-se que não “possuímos” um corpo, “somos” o corpo dotado de significações, que pensa, age, sente e movimenta-se, que interage com o outro e com ambiente em uma relação recíproca.

A professora e pesquisadora Paraense Mayrla Andrade Ferreira, fala sobre a relação entre o estudo da percepção do corpo com a dança, ressaltando o diálogo entre o intérprete-criador e o espectador através do movimento.

Para Ferreira (2012) os gestos do intérprete ao dançar não possuem um significado padrão para sua compreensão, o olhar do espectador interpreta o sentido dos gestos de forma plural. Estabelece-se então uma comunicação entre o intérprete e o espectador, que é ser participativo da cena através de suas percepções pessoais estabelecidas através do movimento realizado pelo outro.

Este diálogo com o outro através do movimento também é fruto da auto-observação, já que por meio das percepções captamos as informações existentes no ambiente, modificamos nossa compreensão de mundo, compreendemos no corpo as modificações deste processo e, a partir de então, na mesma medida em que me compreendo, compreendo o outro e sou compreendido.

Ao analisar a relação entre corpo e auto-observação, traz-se a compreensão de Silveira (2009, p. 36), que fala sobre diversos conceitos de deficiência, chegando a concluir que todos nós de alguma forma somos deficientes por sempre haver “algo que nos falta ou que não conseguimos fazer”.

Desta forma, o autor traz a questão de que somos feitos a partir da estreita relação entre dois corpos, “o corpo deficiente e o corpo eficiente que constituem um só corpo” (*ibidem*). O estudo tem como proposta a utilização do parêntese no termo ‘(d) eficiente físico’ com o intuito de possibilitar ao leitor a visualização das possibilidades existentes nestes corpos.

Para Correia (2005, p. 23), apesar de todas as implicações devido às restrições físicas presentes no corpo de pessoas com deficiência, o termo ‘corpo eficiente’ é proposto, pois, segundo a autora, nos deparamos com um corpo que “pensa, age e produz impulsionado por seus desejos, revelado sutilmente nos movimentos corporais”.

Temos assim, “uma inversão de valores, de ‘corpo deficiente’ para o ‘corpo eficiente’, traduzindo eficazmente o sentido de mudança, tanto pessoal quanto corporal” (*ibidem*), havendo a valorização das potencialidades deste corpo através de estímulos que exploram suas diversas possibilidades. A autora também faz uma reflexão sobre o fato da categorização do “corpo deficiente” contribuir com “a valorização do sentimento de rejeição (exclusão) e a ampliação dos entraves” (*ibidem*), dificultando não apenas a relação entre ‘eu e o ambiente’ e ‘eu e o outro’, mas também a relação do ‘eu com o eu’ que pode acarretar na não-aceitação pessoal.

Esta pesquisa utiliza a terminologia de ‘corpo Eficiente’, com o intuito de ressaltar a eficiência e as possibilidades desse corpo, além de indicar ao leitor que apesar de certas restrições físicas o termo ‘deficiente’ não se adequa a estes corpos.

Cazé e Oliveira (2008) ressaltam que “as capacidades e habilidades do indivíduo cego não estão limitadas; a organização perceptiva é que se processa de maneira diferente devido à ausência da visão”. Desta forma, é importante nos atentarmos que o corpo da pessoa cega é dotado de movimentos, gestos e memórias, as vias de acesso à essas habilidades é que se dão por processos perceptivos e não pela visão.

Ao percebermos as possibilidades do corpo cego, é possível encontrar no Contato Improvisação uma forma de despertar esse corpo, no intuito de aprimorar a percepção corporal através dos demais sentidos sensoriais da pessoa cega e baixa visão.

Após o aprofundamento nos estudos do referencial teórico de base desta pesquisa, surgiu o interesse em elaborar uma proposta educativa que possa auxiliar no aprimoramento da percepção corporal da pessoa com deficiência visual, ressaltando suas habilidades corporais a partir das atividades do cotidiano e do estímulo de seus sentidos sensoriais.

No segundo momento da pesquisa, após o levantamento da fundamentação teórica e da percepção da carência de produção científica na área do contato improvisação voltado para pessoas com deficiência, fez-se necessário para pesquisa a elaboração de uma proposta educativa que se vale das atividades cotidianas da pessoa com deficiência visual, onde se propõe analisar as atividades do cotidiano através das ações de esforço de Laban, para então, ressignificar estas atividades em movimento criativo na dança de contato Improvisação no decorrer das oficinas propostas.

O pouco referencial teórico encontrado na área da dança de contato enquanto prática inclusiva estabeleceu um diálogo entre pesquisas de pessoas com deficiência, pessoas cegas, dança, dança adaptada e contato improvisação, além, das concepções de corpo e corpo eficiente a partir de uma perspectiva fenomenológica.

A escassez do referencial teórico nos possibilita realizar uma pesquisa que ainda não foi desenvolvida na região norte, portanto, além da contribuição que esta pesquisa pode trazer para o âmbito social, por buscar o auxílio a pessoa com deficiência visual na sua construção de autonomia, este estudo pretende

também contribuir no âmbito acadêmico propondo novos caminhos para a pesquisa na área da dança adaptada e contato improvisação.

A partir desta problemática, surge então a seguinte pergunta científica: Que elementos da dança de contato improvisação e das ações básicas de esforço de Laban, podem constituir uma proposta educativa para corpos eficientes?

Para responder esta pergunta, foram elaboradas oficinas práticas de dança utilizando as ações básicas de esforço de Laban, a partir de movimentações do cotidiano da pessoa cega e baixa visão, para que estas atividades fossem ressignificadas em movimento criativo em dança para a prática do contato, constituindo assim, uma proposta educativa para Corpos Eficientes.

Como questões norteadoras da pesquisa, temos os seguintes questionamentos: Como as ações de movimento das atividades cotidianas podem ser ressignificadas em experiências criativas para a prática do contato improvisação?

Para responder esta pergunta analisou-se nas oficinas práticas a relação entre as atividades cotidianas e as ações básicas do esforço de Laban, observando como estas atividades geram possibilidade de movimento na prática do contato improvisação.

As demais questões norteadoras da pesquisa buscaram saber: Como a proposta e prática educativa do Contato Improvisação pode favorecer o conhecimento em dança frente à diversidade corporal da pessoa com deficiência visual? E, como o Contato Improvisação favorece o processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual?

Essas duas questões norteadoras são respondidas no terceiro momento da pesquisa a partir das oficinas práticas, onde podemos perceber quais contribuições das aulas de contato favorecem o conhecimento em dança frente a diversidade corporal da pessoa cega e do processo de construção de sua autonomia.

Partindo destas questões norteadoras, temos os objetivos da pesquisa onde o objetivo geral foi elaborar uma prática educativa de movimento criativo através das atividades cotidianas e ações de básicas de esforço de Laban que possibilitem a prática em dança de contato improvisação com corpos Eficientes.

Para isso, temos como objetivos específicos, levantar as atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, correlacionar estas atividades com as ações básicas do esforço e os elementos do Contato Improvisação.

Essa é uma proposta elaborada no primeiro momento da pesquisa, onde se fez o levantamento das atividades do cotidiano relacionadas às ações de esforço, trazendo em seguida, as oficinas práticas que demonstram como essas atividades podem ser correlacionadas com os elementos do contato improvisação.

O segundo objetivo específico foi aplicar a proposta e a prática educativa em dança com a diversidade corporal da pessoa cega e baixa visão e, o terceiro é identificar como as aulas de Contato Improvisação refletem no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual. Esses dois últimos objetivos foram contemplados após a observação das atividades práticas realizadas nas oficinas ministradas e após a as entrevistas que feitas com as sujeitas da pesquisa.

Quanto à abordagem teórico-metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa tendo como coleta de dados, a pesquisa ação que é dividida nos seguintes passos: 1) Definição de um problema; 2) Pesquisa preliminar; 3) formulação de hipóteses; 4) desenvolvimento de um plano de ação; 5) Implementação do plano de ação; 6) Coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano; 6) Avaliação do plano de intervenção e, por fim; 7) Comunicação dos resultados (ENGEL, 2000).

O primeiro passo da pesquisa foi realizado a partir da definição do problema. A especificidade da dança por meio do contato e a relação que esta estabelece no cotidiano da pessoa cega nos levaram a pensar em quais possibilidades permitem o diálogo em movimento através da dança de C.I.

No segundo passo da coleta de dados, na pesquisa preliminar, procurou-se fazer o levantamento de referenciais teórico-práticos que abordassem tal assunto; Em seguida, realizou-se uma observação do cotidiano das pessoas com deficiência visual quanto a locomoção, atividades diárias e autonomia; E por fim, no terceiro da pesquisa preliminar, fez-se o levantamento das necessidades de acordo com a observação realizada.

No terceiro passo da pesquisa, formularam-se hipóteses sobre o porquê da dificuldade da pessoa cega em realizar determinadas atividades cotidianas. Uma das hipóteses levantada é que pela falta de autonomia, a pessoa cega acaba por não realizar certas atividades do cotidiano, a exemplo da locomoção, uma participante ainda precisa de ajuda para se locomover para suas atividades, enquanto as demais fazem o percurso de casa para seus locais de estudo sozinhas.

Após isto, de posse dos referenciais teóricos e da observação do cotidiano das sujeitas, no quarto passo, elaborou-se um esboço de planos de aula para serem desenvolvidos na próxima etapa da pesquisa.

Para efetuar o quinto passo da pesquisa-ação, que compete a realização do plano de ação, solicitamos à Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, que é referência na orientação e atendimento à pessoa com deficiência visual no Estado do Pará, a liberação para o desenvolvimento das oficinas práticas, porém, encontramos diversas dificuldades com relação à abertura e disponibilidade do Instituto em estabelecer parceria para a continuação da pesquisa.

Desta forma, os participantes foram pré-selecionados a partir da divulgação das aulas em redes sociais, indicação de professores que trabalham com pessoas com deficiência, visitas às escolas e universidades que possuíam em seu corpo discente alunos cegos e com baixa visão, que estivessem interessados na pesquisa.

Para os critérios de inclusão na pesquisa, os participantes deveriam ser cegos ou com baixa visão, adultos, de ambos os sexos e que possuísem interesse e disponibilidade de tempo para participação das oficinas e entrevistas. Oito pessoas demonstraram interesse na participação da pesquisa, sete do sexo feminino e um do sexo masculino, porém apenas três do sexo feminino atenderam todos os critérios de seleção.

A partir da seleção das sujeitas da pesquisa, foram ministradas duas oficinas práticas objetivando promover a experiência das participantes com a dança de Contato Improvisação, bem como a análise das movimentações do cotidiano da pessoa com deficiência visual, ressignificando-as em movimento criativo em dança. Para isto, foram propostas movimentações de equilíbrio, força,

sustentação e noções de tempo-espaço, através de ações de movimento, como: deslizar, pressionar, torcer, entre outros.

No sexto passo, visando coletar os dados necessários para a avaliação dos efeitos das aulas práticas para as sujeitas da pesquisa, as oficinas foram gravadas em vídeo mediante autorização das participantes com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), ficando claro para as participantes da pesquisa sua participação voluntária, como também os riscos e benefícios que poderiam ser submetidos durante a coleta de dados.

As participantes serão identificadas no decorrer da escrita por seu primeiro nome, já que todas concordaram que seus nomes fossem utilizados na pesquisa a fim de contribuir de uma maneira mais pessoal para o desenvolvimento do estudo, solicitando que não fossem utilizados nomes fictícios ou siglas para identifica-las. Esta informação também está inclusa no TCLE.

As observações foram realizadas no decorrer das oficinas e com base nas gravações em vídeo, buscando assim analisar as aulas de forma mais minuciosa, observando as particularidades de cada participante, bem como, os limites e possibilidades que ocorreram durante o processo.

Além das observações realizadas durante as oficinas, foi utilizada também como coleta de dados a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B), onde “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 199). Esta também foi gravada por um gravador de voz para que houvesse a transcrição das entrevistas de forma fidedigna.

E por fim, no sétimo passo, foram comunicados os resultados obtidos através da observação durante as oficinas e das entrevistas realizadas.

Assim, as sujeitas da pesquisa puderam falar sobre suas experiências pessoais e coletivas durante o processo, ressaltar quais movimentações realizadas podem ser levadas para o seu cotidiano, quais as dificuldades encontradas durante as aulas e, dar contribuições para novas pesquisas na área.

A preocupação em “ver” o outro, vai além do sentido da visão. Esse olhar, está pautado na maneira em que percebemos, interagimos e nos relacionamos com o outro, entendendo que este, é parte integrante e, portanto, fundamental de nosso cotidiano e fazer artístico. A partir desta compressão, esta pesquisa traz a reflexão sobre as possibilidades do corpo Eficiente, objetivando

apontar novos caminhos para construção da autonomia da pessoa cega e baixa visão, como também, proporcionar à comunidade de modo geral a possibilidade de “enxergar” a pessoa com deficiência como um ser capaz, pensante e EFICIENTE.

Sabe-se que o processo de construção da autonomia não é tarefa fácil e, cada avanço que pode ir desde assinar o próprio nome à se locomover-se pela cidade sozinho, é uma grande conquista.

Ao pensar nas diversas possibilidades que o corpo Eficiente pode alcançar, traz-se a dança de contato improvisação como caminho para o processo na construção da autonomia da pessoa cega e com baixa visão, objetivando o diálogo físico com o outro e trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando à pessoa com deficiência visual a liberdade de se conhecer, (re) construir, partilhar, quebrar limites, e por que não, conduzir o outro.

Na primeira seção o texto aborda o contexto histórico, político e social dos Estados Unidos nos anos 60 e 70; aponta cenário da dança nesse contexto; e, disserta sobre o surgimento da dança de contato improvisação.

Na segunda seção, a dissertação aponta inicialmente a tríade educação-inclusão-dança ressaltando a importância da educação no processo de formação humana, o papel do professor frente à inclusão social e a dança como possibilidade de construção de autonomia da pessoa com deficiência; Em seguida aborda a concepção de corpo na fenomenologia da percepção segundo Merleau-Ponty (1999), e as atividades cotidianas correlacionada com as técnicas corporais de Marcel Mauss (1974); E, finaliza o capítulo trazendo considerações sobre o conceito de Corpo Eficiente (CORREIA, 2005), apontando os limites e ressaltando as possibilidades do corpo da pessoa com deficiência visual.

Na terceira e última seção, o estudo apresenta a proposta criativa em dança para corpos eficientes, revelando como se deu o diálogo em dança através do Contato Improvisação e, como as ações cotidianas, aliadas as ações de esforço de Laban (1978), podem ser ressignificadas em movimento criativo em dança.

Inicialmente, esta última seção disserta sobre a oficina prática de contato improvisação realizada com as participantes e como os elementos

básicos do contato improvisação podem favorecer o processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

Em seguida, apresenta as ações de esforço de Laban e como as atividades cotidianas podem ser ressignificadas em movimento criativo, relata como se deu o segundo dia de oficina com as participantes com deficiência visual e analisa de que forma a dança contribui para a construção de autonomia da pessoa cega e baixa visão.

1 DAS SENSAÇÕES ÀS PERCEPÇÕES: Primeiro contato

Em meu corpo, haveria a verdade do que sou. Minha memória corporal seria mais autêntica do que as lembranças que emergem pelo esforço da consciência. Eu vejo, em meus sonhos, essas imagens que recompõem essa memória do corpo. Minhas notas, ao despertar, são como um pedaço de quebra-cabeça cujo desenho eu perdi (ANDRIEU, 2015, p. 35).

Um mar de sensações. As percepções são a companhia mais leal que permitem a conexão com o ambiente que o cerca. Entre muitos barulhos, escuta-se uma voz, não tão nítida, mas muito próxima. É o contato direto e mais íntimo entre o mundo externo, ainda desconhecido e, as descobertas sensoriais diárias.

O cheiro, já familiar, o permite identificar que o lugar onde habita é seguro e acolhedor.

Já o tato, lhe permite perceber as mudanças e a extensão de si mesmo. Seus movimentos, gestos, inquietações... Até mesmo o toque vindo do lado externo, geram vibrações e temperatura que o permite experimentar o novo, a partir desse lugar sensível.

O tempo passa. O lugar que antes era espaçoso e confortável, já não lhe cabe mais. E, após um período de acolhimento e descobertas, é chegada a hora de deixar sua habitação. Um misto de apreensão e ansiedade o toma por não entender bem os motivos que o obrigam a deixar seu próprio lar. Porém, partir faz-se necessário.

Como diria o cantor Milton Nascimento “A hora do encontro é também, despedida, a plataforma dessa estação é a vida”. A despedida dá vez ao encontro com novos ambientes, sons, cheiros, texturas e sensações.

Descrevo o momento singular do nascer justamente por este ir além da representação do nascer biológico. É o nascer de possibilidades.

Partindo do pressuposto das possibilidades e eficiências presentes no corpo da pessoa com deficiência visual e na dança enquanto educação, este primeiro capítulo é composto por três seções de diálogo que abordam a trajetória da dança e da dança de contato improvisação como propiciadoras de descobertas corporais pessoais e coletivas.

No primeiro momento desta seção, o estudo discorre sobre o contexto histórico e social dos Estados Unidos e do mundo durante o século XX, falando

brevemente sobre o período da primeira e segunda guerra mundial e as tensões políticas e econômicas presentes no período da guerra fria.

Em seguida, o segundo momento compreende o cenário da dança no século XX, suas principais transformações e o conjunto de metodologias que serviram de base para a criação e o desenvolvimento de dança de contato improvisação.

E, por fim, o terceiro momento desta seção apresenta o surgimento do contato improvisação, ressaltando seus principais colaboradores, os processos de experimentação, as apresentações ao público, além de explicitar o que é e como se dá a prática em dança a partir do C.I.

1.1 Contexto histórico, político e social dos Estados Unidos nos anos 60 e 70

Para melhor entender o contato improvisação e seus fundamentos de base, traz-se na pesquisa uma breve compreensão do contexto histórico, político e social dos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70, ressaltando as transformações advindas dos movimentos sociais que marcaram a época, já que este foi o cenário disparador para o surgimento do contato improvisação.

É nesse cenário de transformações, tanto na sociedade em geral quanto na história da dança, que surge o contato improvisação. Originado a partir de algumas críticas as sistematizações de técnicas de dança e hierarquias presentes nas grandes companhias, surge a dança de contato improvisação como prática de experimentação e diálogo em dança.

O século XX foi marcado por grandes transformações na ciência, na política e na sociedade. Marcado por duas guerras mundiais, a primeira entre os anos de 1914 e 1918 e a segunda guerra nos anos de 1939 a 1945, foi um século repleto de tensões e movimentações contrárias às condições sociais da época.

Após a segunda guerra mundial, países por toda a Europa estavam devastados e sobre a ocupação de exércitos de dois países que se tornaram superpotências, constituindo assim um sistema bipolar onde o poder estava centrado em duas frentes políticas: os Estados Unidos defendendo a economia

capitalista e, do outro lado, a União Soviética defendendo o socialismo como forma de solucionar os problemas existentes no pós-guerra (HOBSBAWM, 1998).

No final da primeira metade do século XX e início da segunda, se estabeleceu então a guerra fria dando início a uma corrida armamentista onde as duas potências iniciaram pesquisas para produção de armas químicas e bombas atômicas tão poderosas que seriam capazes de destruir não apenas um ao outro, como também, gerar um ataque nuclear capaz de destruir o mundo.

Segundo Ferreira (2005) essa corrida armamentista trouxe consigo uma grande revolta popular e, nesse contexto de guerra, tensão e miséria, ganha força na década de 60 o movimento de contracultura com a temática que buscava propagar a paz e o amor ao invés das lutas e guerras.

Para Pereira (1985) o termo “contracultura” é apropriado, pois:

...uma das características básicas do fenômeno é o fato de se opor, de diferentes maneiras, à cultura vigente e oficializada pelas principais instituições das sociedades do Ocidente.

Contracultura é uma cultura marginal, independente do reconhecimento oficial. No sentido universitário do termo é uma anticultura. Obedece a institutos desclassificados nos quadros acadêmicos (PEREIRA, p. 13, 1985).

Formado em sua maioria por jovens, o movimento de contracultura buscava contestar os padrões e costumes da sociedade. Com um caráter mais libertário e questionador, o movimento fazia fortes críticas a economia capitalista e a política de esquerda tradicional, mas sem incentivar a violência já que tinha como tema principal a paz.

O movimento de contracultura era composto por vários outros movimentos como a Geração Beat, movimento hippie e movimento negro que buscavam transformações na forma de pensar a sociedade lutando pela igualdade de direito das minorias como as mulheres, homossexuais e negros (PEREIRA, 1985).

O desencadeador desses movimentos foi um grande descontentamento com alguns postulados políticos e uma crise existencialista que exigia uma revisão das relações sociais que ampliassem seus espaços de participação. O movimento de contracultura teve sua maior expressão nos EUA e na França (ARBEX Jr, 1997).

Esse movimento influenciou principalmente as camadas médias da sociedade e trouxeram à tona um inconformismo frente à realidade histórica do momento. Lutava-se contra os avanços tecnológicos e econômicos do capitalismo ocidental (MIRANDA, 2004).

Dentre esses grupos destacam-se o movimento hippie, que aplicava no seu dia-a-dia princípios como tolerância, liberdade sexual, igualdade entre as raças e gêneros e introduzindo alguns elementos da cultura oriental como alimentação, e uso de drogas como a maconha e o LSD.

Estudantes de diversos países passavam por uma grande agitação política em torno de uma renovação nas práticas de funcionamento de instituições e partidos políticos. Dois dos principais líderes da juventude nesse momento eram os Franceses Daniel Cohn-Bendit e Jacques Sauvageot (COELHO, 2004).

De acordo com Miranda (2004), o movimento feminista, nesse período, entra em uma nova fase, com as passeatas pelas ruas que terminavam com a simbólica queima de sutiãs, uma maneira de mostrar que queriam mais liberdade e participação social. As mulheres tinham que sair de casa e buscar sua realização pessoal no trabalho e na vida intelectual e não apenas no casamento e na família. A história da luta das mulheres por uma maior participação social, na década de 60 toma novo fôlego, com o desenvolvimento da pílula anticoncepcional e com a experiência de ter ido ao mercado de trabalho durante as guerras mundiais.

O movimento Negro foi também de igual importância ao encarar o racismo e questionar os valores da sociedade Norte-Americana. Seu líder máximo, o reverendo Martin Luther King Jr, reuniu em Washington, no dia 28 de Agosto de 1963, cerca de 250 mil pessoas em uma marcha pela paz e pelos direitos civis. Nesse dia, Luther King fez o seu mais famoso discurso contra o racismo e sua luta lhe rendeu o Prêmio Nobel da Paz.

Em 1964, havia também, o Partido dos Panteras Negras, fundado por Huey Newton, defendiam não apenas a igualdade com os brancos, mas, o poder, a independência e até a revolução contra o capitalismo (VIZENTINI, 2000).

Desta forma, o século XX também foi marcado por grandes mudanças nas questões sociais e culturais que vão desde as lutas por liberdade de expressão, revoluções na música como o rock'in roll e jazz, às artes cênicas,

como o teatro e os diversos gêneros em dança como a dança moderna, danças sociais, danças experimentais e o contato improvisação.

1.2 Cenário da dança no século XX: Entre criações e transformações

Assim como o século XX foi marcado por grandes transformações políticas e econômicas nos Estados Unidos e no mundo, o cenário da dança também foi marcado por mudanças nesse período.

Com o objetivo de ir contra os padrões de dança pré-estabelecidos pelo balé clássico, a dança moderna surge nos primeiros anos século vinte com Loie Fuller e Isadora Duncan, consideradas precursoras deste novo pensamento em dança. Esta nova forma de pensar a dança passou a rever as técnicas corporais para bailarinos, regras de composição coreográfica, além, de proporcionar maior participação e liberdade criativa do bailarino.

Nascida nos EUA Isadora Duncan dançou em São Francisco, Chicago e Nova York, entretanto, foi seu interesse em estudar mais sobre a arte das esculturas gregas e sobre a beleza da natureza que a fez mudar-se para a Europa onde ganhou reconhecimento artístico por seu estilo inovador em dança.

Duncan propôs uma nova forma de dançar. Sua busca pela liberdade criativa a diferenciava das bailarinas clássicas, com cabelos soltos, pés descalços e túnicas de seda, se inspirava em figuras da Grécia antiga, movimentos da natureza e dos animais para compor suas obras e, contava com músicas de Chopin e Beethoven que não eram utilizadas para composições coreográficas na época.

Além das coreografias não terem como disparador a relação de romance entre homem e mulher, o cenário era tido como uma proposta diferente e inovadora para a época onde era composto por apenas uma cortina no palco, sem os grandes cenários e objetos cênicos que costumavam ser utilizados no balé clássico.

Entre as décadas 20 e 30, marcada pelo período pós-primeira guerra mundial, a dança moderna passa então a falar sobre o contexto socioeconômico da época, as dores da guerra, problemas sociais, perda de familiares,

nacionalismo exacerbado e, busca trazer à cena as questões do indivíduo na sociedade, suas emoções e como suas vivências nesse cenário de guerra dialogam com a dança. Surge então, a primeira técnica estruturada desta dança criada por Martha Graham (WERNIK, 2004).

Nos EUA a dança de Martha Graham buscava inspiração nestes problemas, os movimentos propostos utilizavam os planos médio e baixo possibilitando movimentações no chão, eram realizados também movimentos de tensão e relaxamento da musculatura, com trabalhos que movimentavam os trocos, dando mais liberdade às articulações.

A profissionalização e sistematização da dança moderna limitariam a liberdade artística do bailarino, as companhias de dança eram compostas pelo coreógrafo que fazia a composição de movimento e pelos bailarinos que executavam as movimentações propostas. A liberdade de criação a partir da improvisação ainda se fazia presente durante o processo para descoberta de novos movimentos, porém, não era utilizada no produto coreográfico final (NEDER, 2005).

A sistematização de uma técnica mais fechada para a dança moderna foi responsável por mudanças na forma de pensar a dança, principalmente em relação a não obrigatoriedade de um significado específico para cada movimentação. Alguns dos grandes responsáveis por transformações significativas na dança moderna nos EUA, abrindo espaço também para o surgimento da dança pós-moderna (ou dança contemporânea), foram Merce Cunningham e Anna Halprin (NOVACK, 1990).

Os trabalhos de Cunningham e Halprin entre os anos 50 e 60 foram um grande salto nas mudanças que ocorreram na história da dança e na criação do Contato Improvisação, muitos conceitos adotados por eles auxiliaram o desenvolvimento do C.I na década de 70.

Em Nova York, a contribuição de Cunningham para as grandes mudanças que ocorreram na dança moderna e, auxílio nos primeiros passos do desenvolvimento da dança contemporânea, se deu a partir da priorização do movimento como ponto de partida para a busca de possibilidades de criação em dança.

Cunningham rejeita os princípios da dança moderna e assume que qualquer procedimento pode ser um método de composição. O acaso entra no processo coreográfico para provocar novas combinações em termos de sequencialidade de movimentos e de novas organizações destes movimentos no corpo – a lógica instaurada é quebrada neste momento. Muitas vezes ele utiliza o método do acaso, o I Ching ou o jogo de dados para determinar a ordem do movimento na frase, a sequência de movimentos na dança, o espaço e o tempo. Assim, ele desconstrói encadeamentos lógicos de movimento e, se encontra algum, quer logo rompê-lo e partir numa outra direção (MUNIZ, 2011, p. 67).

O objetivo era que a partir destas possibilidades de criação, pudessem ser formadas frases coreográficas que não tinham como foco os problemas sociais recorrentes ao pós-guerra que imprimiam significados próprios para o movimento. Buscavam-se movimentações que iam para além da técnica proposta pela dança moderna com contrações, tensões e significados específicos (NOBREGA, 2015).

Propôs-se então, a busca por novos caminhos de criação em dança a partir de uma determinada movimentação, onde formavam-se frases coreográficas sem que houvesse uma preocupação específica com uma estrutura de significados para o movimento. Segundo Muniz (p. 68, 2011):

Cunningham, portanto, vai justamente combater os princípios da dança moderna com a adoção do acaso. A consequência é a desconstrução das sequências e partituras dos movimentos, desarticulando a lógica da sequencialidade onde o motor para o movimento é primordialmente o centro do corpo, como é o caso da técnica de Graham. Com isso desaparece a ideia de movimento intencional e o sujeito tende a se dissipar porque não há mais o movimento que expressa emoções e sentimentos.

Cunningham buscava no processo coreográfico, movimentações que não possuíam um desenho de tempo e de sequência lógica do movimento para composição de suas obras. Suas criações contavam com as possibilidades de movimentação oriundas do acaso.

A pesquisa coreográfica partia então de uma proposta inicial de movimento, onde, o coreografo investigava as possibilidades criativas provenientes desta movimentação inicial, tendo como objetivo a fuga de sequências lógicas. A partir da composição destas frases coreográficas, era utilizado o procedimento do acaso no processo de criação com combinações aleatórias de músicas e de ordem das sequências coreográficas.

Já em São Francisco, Anna Halprin desenvolvia um método de ensino e de criação a partir da improvisação estruturada que dava ao bailarino a possibilidade de criação a partir da descoberta do movimento (NÓBREGA, 2015).

A forma como Halprin trabalhava a improvisação para composição coreográfica permitia ao bailarino uma autonomia maior, já que além de interpretar o personagem da obra, o bailarino também participa do processo de criação, ajudando na construção do movimento para o produto coreográfico final.

Além de utilizar a improvisação em dança, no formato de exercícios e tarefas, um dos objetivos de Halprin, principalmente como educadora, foi potencializar no bailarino a capacidade de desenvolver material coreográfico e criar repertório, ao invés de cada dançarino se manter confinado a um vocabulário codificado de uma técnica aprendida. A improvisação serve como uma ferramenta na sua busca por um novo sentido de fazer dança, amplia a noção de subjetividade do modernismo, criando corpos responsivos e inteligentes. No ato de improvisar, o bailarino explora e investiga sua própria subjetividade. Antes a improvisação, normalmente, se restringia como ferramenta ao criador, agora todos participam da criação por meio da improvisação, numa abordagem da lição do jogo para gerar movimento (MUNIZ, p.71, 2011).

A partir do método de improvisação estruturada, Halprin buscava não somente a autonomia no processo de criação através do método da improvisação, como também, uma autonomia maior para o bailarino, possibilitando a descoberta no próprio corpo de movimentações que fossem para além das técnicas já estabelecidas pela dança moderna.

Sua pesquisa acabou por desenvolver um método de ensino que viabilizava ao bailarino o desprendimento das técnicas de dança pré-estabelecidas permitindo-o propor soluções para os problemas que poderiam surgir durante a cena.

Muitos conceitos adotados por Halprin geraram mudanças significativas na história da dança, sendo estes relevantes para o surgimento da dança contemporânea e do Contato Improvisação. Para Neder (p. 7, 2005):

As relações com C.I. são claras: Envolve improvisação, menos controle do coreógrafo, enfatiza consciência cinestésica do movimento numa forma "natural". Combinando métodos de improvisação com concepções de uma base natural de movimento, Halprin contribuiu para um conceito de teatro baseado na interação e nos impulsos do corpo.

Outra característica do método de Halprin que se faz presente no Contato Improvisação é em relação aos espaços de apresentação, as mostras coreográficas de sua companhia não estavam restritas ao teatro convencional de formato italiano. Eles dançavam em diversos espaços, na rua, em praças e parques, isso permitia que a arte ultrapassasse os limites dos grandes teatros possibilitando um maior acesso a arte, permitindo assim que os bailarinos se aproximassem e tivessem mais contato com público (NÓBREGA, 2015).

Esta interação com o público possibilitava que a improvisação fosse além do processo de construção do produto final do espetáculo, os bailarinos estavam sujeitos aos fatores do espaço e tempo, o que possibilitava que a improvisação se fizesse presente durante a apresentação e visível ao público.

Halprin buscava um vocabulário próprio no seu método de ensino e de criação, as frases de movimento eram chamadas de partitura coreográfica, criadas a partir da improvisação como técnica, onde se buscava o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade de improvisação.

Essa revolução na forma de pensar e fazer dança abriu espaço para novos gêneros na área e, nas décadas de 60 e 70, passam a existir dois gêneros em dança que se aproximam aos movimentos de contracultura, eram estes a dança experimental e as danças sociais que possuíam caráter igualitário, social e democrático (NEDER, 2005).

As danças sociais eram aquelas dançadas no cotidiano dos jovens em festas e encontro entre amigos, danças como rock'n roll e twist foram as danças que mais se destacaram na época e não eram exclusivas da elite, sendo praticada por brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres.

Para Faria (2013) esse caráter igualitário e democrático possibilitava a liberdade de movimento e criação em dança, além de apontar questões sociais e de gênero, já que homens e mulheres tinham a possibilidade de experimentar as mesmas movimentações sem ter como foco principal papéis pré-estabelecidos com base no gênero das pessoas que dançam, diferente do balé clássico, que estabelecia/estabelece hierarquias sociais e de gênero na dança.

As danças sociais foram fundamentais nesse contexto, pois, elas permitiam uma prática em dança vivenciada no cotidiano de não-bailarinos,

pessoas que não atuavam e não tinham formação em dança mas a utilizavam como forma de lazer, diversão e ato político.

Paralelo às danças sociais, tem-se também as danças experimentais que ganham força nos anos de 60 e 70 a partir de transformações políticas, econômicas e sociais, como também, transformações na área da dança profissional. Dentre as danças experimentais, surge então o Contato Improvisação (WERNIK, 2004).

1.3 Bases históricas e metodológicas para o surgimento do Contato Improvisação

Tendo como um dos principais mentores do Contato Improvisação, Steve Paxton é considerado o percussor desta prática em movimento, trazendo como proposta a investigação das possibilidades corporais através de movimentações que permitem a auto-observação, variações de peso e o diálogo entre corpos por meio da improvisação consciente em dança (SILVA, 2009).

O interesse de Paxton pela dança inicialmente se deu através da ginástica. Ginasta olímpico, ele procurava na dança mecanismos que o ajudasse a desenvolver e melhorar suas habilidades artísticas e de saltos para o esporte. Já envolvido pela dança, em 1959 se mudou pra Nova York onde teve contato com a dança moderna (LEITE, 2005).

Paxton foi bailarino de Merce Cunningham onde participou de sua companhia e, a partir de suas inquietações e críticas ao cenário da dança na época, Paxton procura desenvolver uma dança que proporcione ao bailarino a liberdade criativa a partir de um indutor primário, que pode ir desde o caminhar das pessoas na rua às inúmeras possibilidades de quedas e recuperações.

Segundo Novack (1990, p. 11, tradução nossa) “O Contato improvisação constituiu um exercício social, uma tentativa de situar a dança num contexto social liminar que não se ajustava à categoria de dança-teatro nem à

categoria de dança social^{5*}”, sendo esta uma dança experimental que busca através da improvisação possibilidades de criação, o bailarino não precisa ser um mero repetidor de gestos que fora determinado por um coreógrafo.

O objetivo era propor uma prática democrática de se fazer dança não havendo um personagem principal materializado na figura do coreógrafo que era tido o elemento central e a partir dele, a composição coreográfica era feita. Paxton buscava orientar caminhos que pudessem propor possibilidades para a liberdade de experimentação com o olhar muitas vezes voltado para as movimentações do cotidiano.

As hierarquias de gênero e sexualidade também são questionadas na dança de contato ao buscar a igualdade entre homens e mulheres em cena, proporcionando o contato físico com o outro sem que houvesse a conotação sexual ou a inferiorização da mulher perante o homem, como ressalta Tafferner-Gulyas (2015, p. 235, tradução nossa):

Esta forma oferece a possibilidade de os dançarinos serem vistos como seres humanos não como imagens idealizadas, oferecendo assim um grande potencial para as mulheres que trabalham. Além disso, as mulheres desenvolvem força em seus braços, aprendem a usar seus pesos para que as mulheres pequenas possam levantar homens grandes, criando papéis invertidos que questionam a norma. Este trabalho estava em contraste com o trabalho da década de 1950, em que era raro para as mulheres tocarem outras ou para os homens tocarem uns aos outros. O Movimento das Mulheres e o Movimento Gay derrubaram as barreiras que tornaram mais fácil o contato físico casual e essas foram evidentes no trabalho de dança dos anos 60 e 70^{6*}.

Desta forma, Paxton buscava uma dança mais igualitária que permitisse maior liberdade de criação, assim como Isadora Duncan no início da dança moderna. Porém, a sistematização de técnicas específicas que a dança

^{5*} [Contact improvisation has constituted a social experiment, an attempt to place dance in a liminal social context which fitted neither the category of theater dance nor the category of social dance].

^{6*} [This form offers the possibility for dancers to be seen as human beings not as idealized images, thus offering great potential for women working. In addition women develop strength in their arms, learn how to use their weights so that small women could lift large men, creating reversed roles that questioned the norm. This work was in contrast to work of the 1950's in which it was rare for women to touch each other or for men to touch each other. The Women's Movement and the Gay Movement broke down barriers which made it easier for casual physical contact and these were evident in the dance work of the 1960's and 1970's].

moderna foi submetida fez com que esse sistema ditatorial ainda se fizesse presente na dança.

De acordo com Kaltenbrunner (1998, p. 24, tradução nossa),

Paxton convida para uma reunião inicial um grupo diversificado de pessoas para trabalhar em conjunto, trazendo diferentes áreas de experiência como ginástica, *release*, esportes, dança etc, para atuar como fontes de movimento. Quaisquer habilidades que os participantes tivessem eram colocados em uso, ilustrando os métodos não hierárquicos de aceitação do potencial e habilidades de cada indivíduo. Talvez seja por isso que o contato improvisação não é chamado "Técnica de Steve Paxton".^{7*}

Diferente das demais linguagens artísticas, as apresentações de C.I. eram realizadas em diversos lugares, na praça, na rua, em igrejas, enfim, fora dos teatros convencionais, além disso, segundo Wernik (2004, p. 19) "Nas apresentações de C.I. eram utilizados tanto bailarinos como não-bailarinos, sendo esta uma forma de rejeição a hierarquias impostas pelas companhias de dança".

Portanto, o contato improvisação surgiu com o intuito de propiciar ao contatista⁸, a possibilidade de conscientizar seu próprio corpo e de conhecer e sentir o corpo do outro através de um diálogo em movimento por meio do contato.

No Brasil, o contato improvisação teve como uma das principais percursoras a diretora artística, professora de dança e 4º dan de aikido, Isabel Tica Lemos que foi responsável em trazer Steve Paxton pela primeira vez ao Brasil.

Em entrevista à Diego Pizarro, ela conta que outros professores de dança já haviam tido o contato com C.I e ministraram algumas aulas no Brasil, utilizando bases do contato improvisação. Porém, ela foi a primeira que decidiu trabalhar e se dedicar totalmente à técnica do contato nos anos 80 (LEMOS, 2015).

^{7*} [Paxton invited to this initial gathering a diverse group of people to work together, bringing different areas of experience such as gymnastics, release, sports, dance etc. to act as movement sources. Whatever skills the participants had were put to use, illustrating the non-hierarchical methods of accepting the potential and Abilities of each individual. This is perhaps why contact improvisation is not called "Steve Paxton Technique"].

⁸ É como são chamadas as pessoas que praticam o contato improvisação (LEITE, 2005).

O primeiro workshop internacional de contato improvisação realizado no Brasil foi em 1992 tendo como convidados os professores Daniel Lepkoff e Cathie Caraker integrantes da primeira geração da dança de contato⁹.

Atualmente, nomes como Fernando Neder, Ricardo Neves, Livia Seixas, Hugo Leonardo, Fatima Daltro, entre outros, tem grande representatividade na produção acadêmica e científica do Contato Improvisação na dança, teatro, circo, inclusão e preparação corporal, sendo referencias do estudo do C.I no Brasil.

No Estado do Pará, o primeiro projeto de extensão direcionado aos estudos específicos do contato improvisação teve início em 2010. O projeto Vértice: Arte, ensino e sociedade, foi realizado pela Escola de Teatro e Dança da Universidades Federal do Pará (ETDUFPA) e coordenado pela professora M.^a Mayrla Andrade Ferreira.

Tal projeto possibilitou à comunidade acadêmica experiências diversas no fazer artístico e contemporâneo, estabelecendo o contato não apenas entre corpos dançantes, como também entre o estudo do corpo através do teatro, música e dança ressignificando expressões cotidianas no cenário artístico.

O projeto de extensão Vértice foi responsável pela organização do I e II Encontro Paraense de Contato Improvisação. O encontro teve como objetivo difundir a pratica do contato improvisação, bem como promover o conhecimento científico e a socialização entre os participantes (FERREIRA, 2013).

O primeiro Encontro Paraense de Contato Improvisação trouxe como professor convidado o dançarino, ator e diretor artístico do Encontro Internacional de Contato Improvisação de São Paulo para ministrar palestras e oficinas aos participantes.

Ricardo Neves fez parte da terceira geração de praticantes do C.I no Brasil e estudou contato improvisação com Isabel Tica Lemos, Steve Paxton, Lisa Nelson, Nancy Stark Smith, Daniel Lepkoff, entre outros (LEMOS, 2015).

Já o segundo Encontro Paraense de Contato Improvisação teve como professor convidado Fernando Neder, que é praticante de C.I e diretor do Espaço

⁹ Ibidem.

Corpo Seguro que é referência em Contato Improvisação e música orgânica no Rio de Janeiro.

A partir do primeiro contato com o estudo do C.I e posteriormente, com a oportunidade de fazer aula com dois grandes nomes da dança de Contato Improvisação no Brasil, surgiu então a inquietação sobre como o diálogo em movimento pode ser experienciado no corpo da pessoa com deficiência visual.

Ao descrever o momento singular sobre o diálogo em contato entre duas pessoas Kalttenbrunner (1998, p. 9, tradução nossa) nos diz que:

Dois homens jovens usando camisetas e calças suadas, rolam e deslizam no chão, movendo-se perto um do outro, em constante contato corpóreo, mas sem consciência olhando um nos olhos do outro. Mesmo um sendo magro e baixo e o outro mais forte, eles se movimentam suavemente e uniformemente, balanceando e fluindo, às vezes mais devagar do que rápido, com uma aparente leveza sem esforço. Eles surgem do chão, girando perto um do outro numa aparente forma aleatória, um homem desliza para baixo das costas do outro, cabeça toca cabeça, quadril se inclina contra as pernas e de repente o homem mais forte está deitado relaxado nas costas do outro. Seu peso parece leve, o hem que o carrega parece estar relaxado e estável. O homem que está por baixo se movimenta levemente para o lado, o outro desliza devagar para o chão e se curva para frente, o mais leve deles agora segue e copia o momento do outro e termina sentado amavelmente no ombro do seu parceiro^{10*}.

Para Correia (2005) essa comunicação sensível se dá a partir da experimentação e da investigação de possibilidades de movimento, trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento e percepção eu-outro-ambiente, possibilitando a homens e mulheres a liberdade de criação, rompimento de limites relacionados às questões de gênero além de aprimorar a consciência do movimento sensível. Segundo Wernik (2004, p. 29):

^{10*} [Two young men in T-shirts and sweat pants, roll and slide on the floor, moving close to each other, in constant bodily contact but without consciously looking in each others eyes. Even though one is short and slim and the other taller and more heavily built, they move together smoothly and evenly, balanced and flowing, sometimes slower then faster with an apparent effortless lightness. They rise from the floor, circling close to each other in a seemingly random way, one man's shoulder glides down the other's back, head touches head, hips lean against legs and suddenly the big man is lying relaxed on the back of the other. His weight seems light, the man supporting is relaxed and stable. The man underneath moves slightly to one side, the other one slides slowly to the floor and curls himself up. The slighter of the two now follows and copies this movement and ends up sitting amiably on his partner's shoulder].

O C.I. é uma prática que consiste no diálogo físico entre duas ou mais pessoas. Na maioria das vezes acontece em silêncio, mas sempre em movimento. Ao dançar o praticante deve se concentrar não apenas no próprio movimento, percebendo seu próprio corpo por meio das sensações, mas também deve perceber o movimento do seu parceiro, desenvolvendo uma sensibilidade de escuta do movimento de outra pessoa. O mais importante é que esta escuta seja percebida através do toque físico, do tato ao invés da visão.

É possível reafirmar o desenvolvimento da sensibilidade pelo contato físico com a outra pessoa e o ambiente intensificando um saber diferenciado, ou seja, podemos perceber que o contato improvisação independe da visão para o desenvolvimento do movimento.

Há o aprimoramento do sistema sensório-motor evidenciado, principalmente no que diz respeito ao tato, sendo este, o meio mais utilizado para a comunicação com o outro nas mais diversas dimensões do vivido, em suas relações sociais, através do movimento. O corpo passa a ser então, “os olhos” do contatista sendo ele o condutor de toda a dança.

Olhar o corpo a partir do olhar fenomenológico, é entender que este não é um objeto, fragmentado em partes dissociadas ou composto de dispositivos padrões e lineares.

O corpo é dotado de sentido e significado particulares enquanto ser. O ser que é singular e ao mesmo tempo plural, que significa e dá significado, que compreende através de suas múltiplas formas perceptivas e que também é compreendido por elas. Para Merleau-Ponty,

[...] o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através dele um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não ‘pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. Em todos os planos ele exerce a mesma função, que é a de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade um pouco de ação renovável e de existência independente. Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

O diálogo em movimento presente na dança de contato improvisação evidencia a relação existente entre o eu-outro-ambiente. O “eu” é modificado nas

ressignificações que sofre a partir da relação com o outro e com ambiente vivido. Essa tríade coexiste na relação do ser, construindo particularidades e pluralidades em sua condição de ser-no-mundo.

A imagem corporal da pessoa com deficiência visual se estabelece através das sensações, o processo perceptivo se constitui a partir das experiências sensoriais vivenciadas na relação eu-outro-ambiente.

O toque corresponde ao primeiro contato da pessoa cega com o mundo, pois através dele se concebe as relações entre objeto e significado. É evidente que pela falta da visão, os demais sentidos sensoriais também são aprimorados no processo de construção de autonomia da pessoa cega, porém, é pelo contato que o cego tem possibilidade de ver o outro e o mundo. Desta forma Merleau-Ponty ressalta que:

[...] é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo 'as coisas'. Assim 'compreendido', o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253).

Através do corpo, a pessoa cega enxerga o outro e ambiente, já que esse ver não parte necessariamente do sentido da visão. É por meio da percepção e expressão corporal que este compreende e é compreendido.

2 AS DIMENSÕES DO NÃO VER: Perspectivas de uma dança inclusiva

Assim, ver não é uma inspeção de um espírito sobre dado objeto ou paisagem, mas certo uso do olhar, uma experiência corporal [...] O Sentir relaciona-se à cinestesia do corpo no espaço e no tempo, cujos ecos podemos ouvir, escrever, cartografar, coreografar, dançar (NOBREGA, 2015, p. 276).

“As dimensões do não ver” fala sobre o corpo que enxerga o mundo através de dimensões outras, que ultrapassam o sentido da visão.

Inicialmente esta seção fala sobre os processos da educação do corpo que foi visto de maneiras diversas no decorrer da história. Ora ensinado como sagrado e intocado; depois como um objeto com cronograma de regras a serem seguidas; posteriormente, visando combater à proliferação de doenças e, portanto, com um caráter mais higienista; em outro momento, assumindo um caráter militarista focando na preparação do corpo para a guerra e na reabilitação de militares.

Esta seção aborda também a tríade educação-inclusão-dança ressaltando a importância da educação e da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, bem como as potencialidades da utilização da dança enquanto inclusão.

Em seguida, aborda as atividades cotidianas segundo o estudo de técnicas corporais de Marcel Mauss (1974), aliadas as concepções de corpo e percepção corporal de acordo com a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), trazem a discussão sobre a experiência eu-outro-ambiente pelo próprio corpo, que é dotado de significação e significado.

Por fim, esta seção se encerra ao falar sobre os limites e possibilidades da pessoa com deficiência visual, dissertando sobre o conceito de corpo Eficiente (CORREIA, 2005), relatando as dificuldades encontradas para a realização das oficinas práticas, apresentando as participantes da pesquisa, bem como suas vivências, especificidades, motivos que ocasionaram a deficiência, atividades diárias, autonomia e suas experiências em dança.

2.1 Corpo Eficiente: Limites e possibilidades da pessoa com deficiência visual

Nosso corpo, enquanto vivido, é a nossa experiência de nos situarmos intencionalmente no mundo. Nosso corpo não está apenas localizado no espaço como uma coisa no meio de outras, mas ele se situa em relação ao mundo, conferindo-lhe sentido (CAMINHA, 2012, p. 15).

Ao dissertar sobre o corpo Eficiente e suas possibilidades, o percebemos enquanto corpo vivido, dotado de significação e significado, capaz de compreender o mundo e transformar sua realidade a partir de suas particularidades.

O corpo da pessoa com deficiência é munido de vivências, percepções, sensações... Possui limites, porém é repleto de possibilidades, como qualquer corpo.

Desta forma, ao trazer a fala sobre o corpo Eficiente (CORREIA, 2005), busca-se ressaltar aqui as eficiências do corpo da pessoa com deficiência, especificando nesta pesquisa o corpo da pessoa cega e com baixa visão, mas entendendo também que todo corpo, com ou sem deficiência, é dotado de possibilidades.

Como dito anteriormente, para a realização das oficinas com as pessoas cegas e com baixa visão, solicitamos à Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, que é referência na orientação e atendimento à pessoa com deficiência visual no Estado do Pará, a liberação para o desenvolvimento das oficinas práticas, porém, encontramos diversas dificuldades com relação à abertura e disponibilidade do Instituto em estabelecer parceria para a continuação da pesquisa.

Sendo assim, os participantes foram pré-selecionados a partir da divulgação das aulas em redes sociais, indicação de professores que trabalham com pessoas com deficiência, visitas às escolas e universidades que possuíam em seu corpo discente alunos cegos e com baixa visão, que estivessem interessados na pesquisa.

Para os critérios de inclusão na pesquisa, os participantes deveriam ser cegos ou com baixa visão, adultos, de ambos os sexos e que possuísem interesse e disponibilidade de tempo para participação das oficinas e entrevistas.

Oito pessoas demonstraram interesse na participação da pesquisa, sete do sexo feminino e um do sexo masculino, porém apenas três do sexo feminino atenderam todos os critérios de seleção.

A partir da seleção das sujeitas da pesquisa, foram ministradas duas oficinas práticas objetivando promover a experiência das participantes com a dança de Contato Improvisação, bem como a análise das movimentações do cotidiano da pessoa com deficiência visual, ressignificando-as em movimento criativo em dança.

As participantes serão identificadas a partir de agora por seu primeiro nome, já que todas concordaram que seus nomes fossem utilizados na pesquisa a fim de contribuir de uma maneira mais pessoal para o desenvolvimento do estudo, solicitando que não fossem utilizados nomes fictícios ou siglas para identifica-las.

Nesse momento inicial, foi realizada a primeira parte da entrevista com as sujeitas da pesquisa a fim de entender o motivo causador da deficiência, para que a partir das especificidades de cada uma, fosse possível explorar e ressaltar suas potencialidades.



Figura 1: Entrevista com as participantes da pesquisa. Falando sobre a deficiência.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

A primeira a falar sobre a especificidade e o motivo causador da deficiência foi *Socorro* ressaltando o seguinte: “Já nasci com a deficiência visual, minha patologia é toxoplasmose por tanto congênita. nunca enxerguei normal. Então a visão que tenho ao meu redor é construída por minha baixa visão”.

De acordo com Oréfice et al (2010), o *T. gondii*, agente etiológico da toxoplasmose, é um protozoário intracelular obrigatório, de distribuição mundial. O parasito tem ampla distribuição geográfica e comporta-se como agente de alta infecciosidade e baixa patogenicidade, visto que 50,0% ou mais da população estão contaminados pelo *T.gondii* e apenas uma proporção reduzida apresenta a doença. Em gestantes, este agente pode ocasionar aborto espontâneo, nascimento prematuro, morte neonatal, ou sequelas severas no feto.

A toxoplasmose pode causar baixa visão ou até cegueira. Os casos graves são aqueles em que existe uma destruição maciça do tecido ocular ou quando a lesão atinge áreas nobres dos olhos como a mácula ou nervo óptico. O protozoário da toxoplasmose é liberado quando os gatos infectados defecam na terra ou nas plantas. Apenas o contato com os gatos não transmite a doença e, sim, o contato com o solo por ele contaminado.

Para Souza (et al., 2010) a toxoplasmose ocular se manifesta por retinocoroidite, em mais de 80% dos casos, mas pode apresentar ainda estrabismo, nistagmo e microoftalmia. Em recém-nascidos, a lesão ocular é frequente e quase sempre bilateral. Nas lesões tardias, pode ser unilateral e a coriorretinite é, geralmente, seqüela de uma infecção congênita.

Ainda segundo o autor, a infecção materna primária com *Toxoplasma gondii* adquirida durante a gestação, ainda é de elevada importância em nosso meio pelo fato de poder resultar em infecção fetal com graves sequelas para a criança. Durante o primeiro trimestre da gestação, a infecção pode levar à morte fetal. No segundo trimestre, pode ocasionar a chamada Tétrade de Sabin, em que o feto apresenta retinocoroidite, calcificações cerebrais, retardo mental ou perturbações neurológicas e hidrocefalia, com macro ou microcefalia.

Em crianças recém nascidas, a forma clínica é encontrada, sendo grave e caracterizada por encefalite, icterícia, urticária e esplenomegalia, geralmente associada com coriorretinite, hidrocefalia e microcefalia, com altas

taxas de morbidade e mortalidade. A criança pode ter o seu desenvolvimento normal e depois vir a apresentar sintomas da infecção quando mais velhas.

Já *Luciana* ao falar sobre seu diagnóstico nos diz que:

Eu tenho miopia e comecei a usar óculos desde os seis anos de idade, mas como eles não pareciam resolver o problema, eu ia constantemente ao oftalmologista. Até que aos 16 fui diagnosticada com retinose pigmentar, que é uma doença degenerativa, atualmente tenho menos de 20% da visão. Os médicos dizem que a RP é uma doença hereditária, mas não tem nenhum sinal de histórico na família, a outra explicação seria os meus pais serem primos de primeiro grau.

De acordo com Furtado *et al* (2015), a retinose pigmentar é o termo determinado para designar um grupo amplo e genérico de doenças que abrange todas as distrofias retinianas que apresentam alguma perda de fotorreceptores ou depósitos de pigmento da retina e é hereditário.

A retinose pigmentar é uma doença degenerativa e na maioria dos casos as pessoas que apresentam esta doença vão perdendo os fotorreceptores bastonetes, sensíveis à visão noturna, e depois dos cones, responsáveis pela visão diurna, por isso inicialmente o diagnóstico é a cegueira noturna e conseqüentemente, com o agravamento do quadro, a visão diurna também é comprometida.

Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2015), esta doença atinge uma em cada quatro mil pessoas no Brasil e mundialmente, 4% da população é afetada.

A retinose pode ser classificada entre adulta, juvenil ou congênita, de acordo com o período do aparecimento dos sinais e sintomas. A retinose do tipo congênita se manifesta em recém-nascidos, e na do tipo juvenil geralmente ocorrem os primeiros sinais entre os 10 e 30 anos. Neste caso, no final da infância ocorre a piora da visão noturna, além da dificuldade de enxergar em ambientes com pouca ou muita luminosidade. Durante a adolescência, tem-se a piora da visão central e na fase adulta há o comprometimento da visão central e também a redução de 4,6 a 8,8% do campo visual. Devido a isso é muito comum o portador desta doença tropeçar em objetos no seu caminho ou esbarrar em pessoas fora de seu campo visual. Na retinose adulta, em que os casos são mais

comuns, os processos se iniciam e terminam no indivíduo nesta fase (FURTADO *et al*, 2015).

De acordo com *Siblya*, a deficiência visual aconteceu na sua vida da seguinte maneira:

Eu sou cega desde os 6 anos, perdi em menos de um ano porque nasci com hidrocefalia e com três meses de idade foi colocada uma válvula na minha cabeça pra drenar o líquido, que é produzido pela hidrocefalia e essa válvula afetou meu nervo ótico com 6 anos e aí sou cega total desde então.

A hidrocefalia é uma patologia que ocorre mais comumente na população infantil, presente na forma congênita em 3 a 4 por 1000 nascidos vivos, resultando do desequilíbrio entre a produção e absorção do líquido céfalo-raquídeo (LCR). No interior do cérebro existem espaços chamado de ventrículos que são cavidade naturais que se comunicam entre si e são preenchidas por esse líquido (LCR) e o aumento anormal do volume de líquido dilata os ventrículos e comprime o cérebro contra os ossos do crânio provocando uma série de sintomas que devem ser sempre rapidamente tratados para prevenir danos mais sérios (KLIEMANN; ROSENBERG, 2005).

A condição mais comum é uma obstrução da passagem do liquor, seja por prematuridade, cistos, tumores, traumas, infecções ou uma malformação do sistema nervoso. O tratamento da hidrocefalia é cirúrgico, onde há um implante de uma válvula para se retirar o excesso de líquido de dentro do sistema ventricular. A válvula, acoplada a um tubo flexível de silicone, drena o excesso de líquido para a cavidade abdominal, reduzindo a pressão interna dos ventrículos cerebrais¹¹.

Segundo Cunha (2014), a partir do 2º e 3º anos de vida, já é possível identificar mais claramente a hidrocefalia nas formas aguda e crônica. A forma aguda tem uma evolução rápida e progressiva, com a presença de cefaleia, vômitos, sintomas oculomotores, deterioração do nível de consciência, convulsões e edema de papila.

¹¹ Ibidem.

A forma crônica caracteriza-se por cefaleias ocasionais, que lenta e progressivamente vão se tornando mais frequentes, vômitos matinais, progressiva deterioração da marcha, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e alterações comportamentais. O edema de papila pode estar presente, porém a ausência deste achado não afasta um estado de hipertensão intracraniana crônica¹².

Alguns pacientes apresentam progressivo comprometimento da acuidade visual, podendo evoluir para cegueira irreversível. A presença de sequelas neurológicas variam de acordo com a faixa etária e velocidade de instalação da hidrocefalia, da perda de tecido neuronal, das lesões associadas e da oportunidade e complicações do tratamento. Os casos mais graves podem evoluir para importante comprometimento neuropsicomotor, com completa dependência para as atividades de vida diária¹³.

De posse do relato das sujeitas da pesquisa sobre os motivos que ocasionaram a deficiência visual na vida de cada uma, surgiu o interesse em saber também como se dá a questão da autonomia e as possibilidades de cada corpo.

De acordo com *Socorro*, sua autonomia aconteceu da seguinte maneira:

A minha autonomia aconteceu muito com a questão de eu querer fazer alguma coisa. Porque eu ia crescendo e percebendo que ia ficando mais difícil por conta de não ter alguém pra me levar pros locais que eu queria estar. E então a dança me ajudou muito nisso por que quando eu ensaiava num lugar, eu fazia aula no outro lado do mundo, [...] eu corria riscos, mas eram riscos que eu queria correr, então eu fazia aula num canto, fazia aula no outro, entrava em ônibus errado, descia. Então eu fui construindo a minha autonomia a partir das coisas que eu sentia vontade do que eu queria sabe?! Eu queria fazer aula de dança, queria ir pros lugares, ir pra festa, ir pra aniversário, ir pra algum lugar, mas eu não tinha ninguém pra me levar. Então a partir desse momento eu começava a aprender uma forma de me virar lá fora, mas também de ter o cuidado. Eu sempre penso que em todo lugar a gente aprende, dentro de casa, fora de casa, na escola, na roda de amigos, em todo lugar, então eu ia buscando uma informação em cada lugar que eu vivenciava, pra me ajudar nessa parte de autonomia, pra chegar no lugar e saber falar, saber o que que tem lá, que tu vai poder usar daquele lugar e aproveitei muito isso na dança.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

Socorro tem prática em dança desde 2003 onde teve oportunidade de fazer parte de um grupo de dança para pessoas com deficiência visual coordenado pela professora M.^a Marina Mota. A partir da prática e do contato com diversos estilos de dança, *Socorro* fez o curso Técnico em Dança – Interprete/Criador e atualmente cursa Licenciatura em Dança, ambos pela Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Ao perguntar para *Luciana* sobre a sua autonomia, ela ressaltou que:

Minha situação é complicada porque antes eu morava com o meu pai e eu tinha mais liberdade pra tá saindo, pra sair sozinha, não que eu tivesse muita liberdade pra sair, mas depois que eu comecei a morar com a mamãe ela tem medo de me deixar sair só e acaba me levando pra todos os lugares, só que isso é um pouco limitado porque eu tenho um estilo de vida ela tem o dela, ela tem as coisas dela pra fazer, eu tenho as minhas e acaba conflitando [...] eu tenho que saber organizar bem o tempo das duas pra conseguir sair assim, então é um pouco difícil.

Luciana tem vinte e cinco anos e falou sobre sua falta de autonomia quanto a andar sozinha. Segundo *Luciana*, isso acaba fazendo com que ela não conheça o caminho para os lugares que frequenta, ocasionando a falta de segurança e medo em andar só.

Já *Siblya*, ao falar de sua autonomia ressalta que esta acontece da seguinte maneira:

Eu venho tentando construir a minha independência aos poucos desde quando entrei na universidade. Eu confesso que ainda sou muito dependente, mas não fisicamente, muito emocionalmente. O que acontece? A minha família é que andava comigo pra medico, pra escola, ate eu completar 18 anos. A partir disso eu queria outras coisas né?! Queria passear em lugares que eles não vão, tudo mais, e ate mesmo pela universidade e aí eu passei a ir sozinha pra universidade, só que eu gosto de cinema de praça, eu gostaria de ir numa festa assim que eu nunca fui, ate hoje, desde que completei 18 anos é, eu gosto muito de sair com amigos.

Siblya é cega e estudante do sétimo semestre do curso de história da Universidade Federal do Pará, costuma ir sozinha para os lugares conhecidos por ela, porém ainda tem muito receio de ir sozinha a lugares que não conhece, podemos perceber isto na seguinte fala:

[...] a comunicação eu tenho problema, as vezes eu tenho um pouco de medo por conta da minha limitação física, como eu disse, meu pé é pequeno, torto e meu equilíbrio é péssimo, e as calçadas de Belém são horríveis então eu sempre estou andando por aqueles lugares que eu já sei como é, que ônibus vai passar, mas quando acontece uma eventualidade de um lugar que eu não conheço de um ônibus que eu não to acostumada eu penso mil vezes e eu monto praticamente um plano de guerra, que horas ir, que ônibus pegar, onde tem que descer, e muitas vezes eu desisto, porque eu tenho esse medo, não é nem minha família, minha família também tem esse medo, mas esse medo tá muito mais em mim, na minha cabeça, mas que eu to agora percebendo que eu tenho que começar a meter a cara pra poder ter essa autonomia porque eu to ficando só, as pessoas que eu tinha [...] não estão mais comigo, não podem mais.

Saber a especificidade da deficiência visual de cada participante nos possibilitou conhecer suas particularidades, entendendo seus limites, os motivos que ocasionaram a deficiência e quais são suas possibilidades.

2.2 A tríade educação-inclusão-dança no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência

...ensinar é um ato político que compete ao professor, se faz em processo contínuo e no movimento do *ensinar-aprender*, binômio que é totalidade na ação do professor (GENÚ, 2016, p. 210).

A práxis educativa compreende a subjetividade do indivíduo a partir da interação reflexão-ação, buscando desenvolver um pensar crítico-reflexivo que possibilite a relação do sujeito com o ambiente que está inserido. Para Freire (1983) esse pensar crítico-reflexivo auxilia no processo de construção de autonomia, promovendo a conscientização de sua condição social e, a partir disso, possibilitando transformar a realidade a qual pertence.

O ato de educar exige, segundo Caminha (2012, p.15), “um engajamento de cuidar do outro para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo”, sendo assim, o indivíduo é dotado de significação pessoal e coletiva que se constrói a partir da cultura e das relações interpessoais que estabelece desde as percepções iniciais ao nascer às experimentações no decorrer da vida.

Para Porpino (2006, p. 98) “A educação como aprendizagem da cultura nos faz pensar em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na formação de novas perspectivas para o futuro”. Portanto, o processo educativo se dá a partir do primeiro contato com o inexplorável, perpassando pela sistematização e problematização da realidade, possibilitando assim, a ressignificação consciente do conhecimento adquirido.

Na perspectiva fenomenológica, segundo Rezende (1990, p. 59), a cultura “é a existência significativa do homem através da história”, como também, o ato de educar constrói a história produzindo cultura durante o processo. Sendo assim, Educar-se é fazer cultura, na mesma medida em que a produção da cultura é um ato educativo.

Ao falar sobre educação e o papel do professor enquanto educador, Genú (2015, p. 7) baseia-se nos estudos de Paulo Freire ressaltando que:

É identificada como concepção de educação a consciência do mundo onde o professor assume o papel de educador que humaniza o processo com a metodologia da problematização da realidade, o aluno ocupa papel de colaborador do processo de reconstrução consciente do mundo. Com essa finalidade, se percebe que o aluno não é o único sujeito do processo, mas colaborador com o professor no processo de aprender pela problematização da situação existencial.

O aluno traz consigo uma bagagem cultural impregnada de conhecimentos, habilidades e capacidades apreendidas na sua construção social, tal construção permeia crenças e valores de acordo com os moldes da realidade que o cerca.

Entende-se que apesar da singularidade do sujeito, essa construção pessoal se dá a partir do coletivo, o indivíduo constrói seu conhecimento individual segundo suas vivências, entretanto não o faz sozinho. É no coletivo que se aprende e ensina.

Desta forma, é importante ressaltar a influencia do professor no processo de seleção das experiências iniciais trazidas por seus alunos frente ao ensino dos conteúdos que serão repassados a eles. É necessário que o professor reconheça as singularidades de seus alunos para que, a partir das atividades cotidianas realizadas por eles, possa ressignificá-las e adaptá-las sendo mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Para Caminha (2012) a escola é o lugar onde os saberes científicos produzidos pela cultura ao longo da história, são sistematizados e ensinados, em sua escrita ele não reduz o processo educativo ao ambiente escola, porém ressalta a importância desta no processo de formação cultural. Segundo o autor:

Inspirado no método fenomenológico, Merleau-Ponty diz que a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo. Todavia, a escola ainda parece se distanciar dessa perspectiva. Os saberes se transformaram em informações que devem ser repassadas. Orientada nessa direção, não se educa, não se conduz para fora, não se rompe a estabilidade do que já é, não se descobre o mundo em sua novidade. Para tanto, com base em Merleau-Ponty, é preciso repensar os processos educativos e valorizar a criatividade vivida pelo corpo como sujeito do conhecimento (CAMINHA, 2012, p.16).

Falar da relação corpo e educação na perspectiva fenomenológica é falar sobre o corpo que pensa, age, interage e se expressa com o outro, o ambiente e o mundo que o cerca, sendo este sujeito de conhecimento e, portanto, atuante no processo educativo. É por meu corpo que ensino e aprendo numa relação recíproca.

A educação do corpo foi tratada de maneiras diversas durante a história da educação. Ora ele era visto como sagrado no que tange ao pudor e profano no que diz respeito aos desejos; em outro momento, a educação do corpo o tratava como um objeto passivo de regras e normas comportamentais a serem seguidas; posteriormente, a educação do corpo passou a ser vista de maneira higienista, tendo como um dos principais objetivos o combate à proliferação de doenças e a educação sobre o cuidado do corpo; em seguida, a educação do corpo passa a assumir um caráter militarista focando na preparação do corpo para a guerra e na reabilitação dos militares lesionados durante esse período.

Na idade média o Cristianismo era quem ditava os aspectos da família, da moral e da religião, a sociedade medieval era submetida a um dualismo de poderes e jurisdições, onde a igreja era responsável por delimitar as normas a serem seguidas, ficando para o Estado apenas o aspecto político.

Santo Agostinho e São Tomás de Aquino foram os maiores pensadores e influenciadores desta época. Para Santo Agostinho, todo o poder vem de Deus e, por conseguinte, considerava que o Estado era um instrumento ordenado por Deus. Já para São Tomás de Aquino a vida em sociedade é própria do homem

porque ele não seria capaz de prover a tudo o que é necessário à vida com os seus próprios meios, por isso a sociedade política era a sociedade perfeita, no sentido de que era a única capaz de proporcionar a satisfação de todas as necessidades da vida (HOBBSAWN, 1994).

Com a chegada da cultura renascentista o lugar do corpo na educação, segundo Nobrega (2016), era determinado através de tratados de civildade que continham regras sobre postura, gestos, formas se portar à mesa e expressões faciais, tais regras eram transformadas em livros escolares para que houvesse a regulação da vida em sociedade.

As regras buscavam determinar um padrão de comportamento e cuidados com o pudor e resguardo do corpo que iam desde as vestimentas à maneira de dormir.

O período renascentista passa por transformações dando lugar ao pensamento iluminista, que para Mello e Donato (2011), tem como fundamentos a crença no poder da razão humana de compreender nossa verdadeira natureza e de ser consciente de nossas circunstâncias. O homem, então, acredita ser o detentor de seu próprio destino, formulando o racionalismo e contrariando as imposições de caráter religioso, sua “razão” divina de existir, e os privilégios dados à nobreza e ao clero – ainda predominantes nos séculos XVII e XVIII.

Com o desenvolvimento do iluminismo, Nobrega (2016) ressalta que as regras sobre a educação do corpo passaram por modificações devido à noção de higiene difundida pela ciência médica, o corpo e o movimento passam a ser mais valorizados, entretanto ainda eram vistos como acessórios no processo de formação humana.

O século XIX foi um período de grandes transformações. Primeira revolução industrial, avanços médicos, científicos e filosóficos foram responsáveis por avanços significativos na estruturação econômica-social da época.

Já o século XX foi marcado por uma reforma na sociedade de um modo geral, com a destruição da Europa após a Primeira Guerra Mundial, este continente, considerado o berço da civilização foi obrigado a repensar seu modo de viver. O velho continente, destruído e completamente abalado, não suportava mais o estilo de vida anterior. A escassez e austeridade econômica começaram a

participar da vida de todos e se fazia necessária uma reconstrução dos países destruídos após os conflitos.

A sociedade europeia, que antes mesmo da Guerra já alimentava um espírito de renovação, agora percebia a necessidade imediata de mudança. Nesse sentido a Revolução industrial, já bem forte na Europa, tornou-se ainda mais significativa e relevante. A fim de suprir à grande população que perdeu tudo na Guerra, as novas máquinas desempenharam um papel fundamental, pois era mais fácil e rápido produzir em quantidade os produtos para suprir à sociedade, mas ainda assim, a destruição foi tamanha que houve grande demora para que todos pudessem se recompor (HOBSBAWN, 1994).

Marcado também por um período de guerras e revoluções, a educação do corpo ganha um caráter militarista com os métodos ginásticos, que buscavam formar cidadãos fortes e saudáveis, tanto para o serviço à pátria e preparação para guerras, como para o trabalho civil, nas construções e indústrias (SOARES, 2004).

Ainda hoje vemos que o papel do corpo na educação formal é por vezes secundarizado numa eterna dicotomia entre corpo e mente. Às aulas de educação física e artes cabe a responsabilidade de promover a compreensão da corporeidade, enquanto que nas demais disciplinas dentro de sala de aula, o aluno acaba sendo condicionado a ficar imóvel em seu lugar para que mantenha a atenção voltada para o professor e o quadro.

Sobre esse assunto Graciliano Ramos relata no livro “Infância” de 1945, momentos de sua infância no ambiente familiar, social e escolar. Ao falar sobre as experiências na escola, o autor relata que:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram.

Apesar de o livro ser publicado em 1945 e pertencer a outro contexto histórico e social, percebemos que esta ainda é a realidade de muitos ambientes escolares, a educação tradicional finda por fazer do processo educativo uma

aprendizagem mecânica sem promover o pensar criativo e sem proporcionar a articulação entre igualdade e diferença.

Essa padronização do ensino acaba por não acolher o diferente, alunos com deficiência e transtorno de desenvolvimento mental são por vezes excluídos do processo educativo.

Desta forma, Oliveira (2015, p. 114) ressalta “que a “diferença” das pessoas com necessidades especiais, na educação brasileira, tem se caracterizado por uma situação de segregação e de discriminação”. Por isso, é importante salientar o papel da educação inclusiva na busca por igualdade de direitos, pois, é através do entendimento que cada aluno possui a sua singularidade, que compreendemos os “limites” da pessoa com deficiência e descobrimos as diversas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Como ressalta Caminha (2012, p.16):

A preocupação constante com o “reaprender a ver o mundo” reivindica para o processo educativo a instauração de um modo de educar que privilegie uma forma de pensar criativa e capaz de renovar, quando o caminho traçado pela educação tradicional é responder de forma mecânica e rápida às questões que garantem o melhor desempenho acadêmico. Pensar a educação numa perspectiva fenomenológica exige que busquemos formas de superar uma prática pedagógica centrada na instrumentalização. A educação não deve ser apenas o esforço de construir instrumentos com base nas ciências que explicam o mundo.

Sendo assim, é importante trazer para o espaço educativo (formal ou informal) experiências inovadoras na educação que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência através de atividades criativas que possam gerar pensamentos crítico-reflexivos durante o processo de aprendizagem educacional e de relações humanas, entendendo que:

[...] a aprendizagem não parte de qualquer entendimento sobre o aprender, mas trata-se de um aprender significativo, que articula, cria e recria sentidos nas diversas relações semânticas da existência. A educação, portanto, é essencialmente a busca do sentido compartilhado e tecido em conjunto pelos homens, que pode ser percebido e criado por cada homem individualmente, mas ao mesmo tempo traz consigo a cultura de onde emerge (PORPINO, 2006, p. 98).

A dança como educação é uma possibilidade real e compreende entre suas características a percepção corporal própria e do outro, interação, socialização, expressividade... E necessita ser inclusiva.

Por tanto, é nesse espaço educativo que permeia a arte da dança enquanto inclusão que se estabelece a relação pedagógica e o experimento didático desta pesquisa, já que a limitação da pessoa com deficiência visual está relacionada apenas ao sentido da visão, os demais sentidos e fontes de percepção estão cheios de possibilidades para promover a aprendizagem. É pela inclusão que a prática em dança se torna possível e assim aflora as possibilidades da pessoa com deficiência.

Desta forma, educando e educador são atores do mesmo processo, assim, o educando não deve ser condicionado apenas a absorver os conteúdos propostos, como também, o educador não é o detentor de todo o conhecimento. É na relação que se estabelece a aprendizagem, promove-se a inclusão e que se propicia o respeito às diferenças.

2.3 Atividades cotidianas, corpo e percepção corporal

O pensamento dicotômico existente entre corpo e mente foi inaugurado por René Descartes ao colocar a razão humana como única forma de existência. A fala do filósofo “penso, logo existo” representa bem a dicotomia presente em sua filosofia, pois prioriza o pensamento e coloca o corpo na condição de matéria.

Na contramão desse pensamento, Merleau-ponty traz na fenomenologia, o diálogo acerca do corpo e da corporeidade numa perspectiva de unicidade ao invés da prevalência de um sob o outro.

Para Caminha (2012, p.12), “não se concebe o sujeito como existência para si, desprovido de corpo. A perspectiva não é de exaltar a existência do sujeito separada do mundo ou decretar sua morte, mas resignificá-lo a partir da experiência perceptiva”.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 205), “ser corpo, [...], é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço”. Assim, “ser corpo” é um conjunto de sensações, reflexões e percepções

sobre o mundo. É por meu corpo que percebo, compreendo e sou compreendido nas relações sociais.

Para Marcel Mauss, antropólogo francês que discute sobre as técnicas do corpo, os indivíduos se “servem e fazem uso de seus corpos” de acordo com os costumes sociais do povo ao qual pertence. Desta forma, Mauss não tem a intenção de falar do corpo como acessório, mas de demonstrar como as técnicas corporais são formadas a partir das tradições e normas coletivas.

O conceito de técnicas corporais foi definido inicialmente por Mauss (1974) em quatro princípios de classificação das técnicas: 1) divisão de técnicas do corpo entre os sexos; 2) variação de técnicas do corpo com as idades; 3) Classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento; e, 4) transmissão da forma das técnicas.

Assim, Mauss (1974) entende que as técnicas corporais são constituídas a partir da construção corporal de cada sociedade, onde os gestos não são instintivos, e sim, estabelecidos socialmente.

Por as técnicas corporais se estabelecerem através do corpo uno, Merleau-Ponty (1999, p. 206), ressalta que “a espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, a maneira pela qual ele se realiza como corpo. Ao procurar analisá-la, apenas antecipamos aquilo que temos a dizer da síntese corporal em geral”.

Desta forma, ao ser corpo, o indivíduo existe e se relaciona através de sua percepção corporal, onde segundo Caminha (2012, p. 12):

A percepção não é tratada por Merleau-Ponty como uma simples noção no cenário conceitual da psicologia moderna, mas muito pelo contrário, como a experiência de se relacionar com a existência do próprio mundo, antes de toda determinação ou objetivação. O projeto fenomenológico consiste em descrever o processo que faz da percepção a experiência de perceber o mundo, cuja aparência não pode ser desdobrada fora de cada um dos aparecimentos em que ele se manifesta.

No processo de construção da autonomia corporal, os movimentos, ainda em processo explorativo, se dão pela reprodução e repetição. O corpo é o local de descobertas e vivências que têm consigo, com o outro e com o mundo. Sobre os processos perceptivos Merleau-Ponty (1999, p, 206), afirma que:

As diferentes partes de meu corpo — seus aspectos visuais, táteis e motores — não são simplesmente coordenadas. Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer encostado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para a frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum. É por isso que, nas primeiras tentativas de apreensão, as crianças não olham sua mão, mas o objeto: os diferentes segmentos do corpo só são conhecidos em seu valor funcional e sua coordenação não é apreendida.

Estes esquemas corporais que compreendemos e ressignificamos através da experiência e da consciência, determinam o sentido dos gestos enquanto expressão, relações interpessoais e percepção pela própria significação do gesto (MERLEAU-PONTY, 1992).

Ao falar sobre o sentido dos gestos, Merleau-Ponty (*apud* Nóbrega, 2016, p. 175) nos faz refletir sobre a linguagem corporal presente nele, ressaltando que:

Mostro fora de mim um mundo que já fala, assim como mostro com o dedo um objeto que já estava no campo visual dos outros. Diz-se que as expressões da fisionomia são por si equívocos, e que esse rubor da face é para mim prazer, vergonha, cólera, calor ou rubor orgiástico segundo a situação o indique. Do mesmo modo, a gesticulação linguística não importa ao espírito de quem a observa: ela lhe mostra em silêncio coisas cujo nome ele já sabe, porque é o nome delas.

Mauss (1947) classifica o que ele denomina de “enumeração biográfica das técnicas do corpo” onde separa as técnicas de acordo com os estágios vida (técnicas do nascimento e obstetrícia, técnicas da infância, técnicas da adolescência e técnicas da idade adulta) e suas principais ações cotidianas (criação, desmame, pós desmame, técnicas do sono, do repouso, da atividade, do movimento, corrida, dança, salto, escalar, descer, cuidados com o corpo e com a higiene pessoal, técnicas de consumo como beber e comer, técnicas da reprodução e, técnicas da medicação).

Ao falar sobre as técnicas do nascimento e da obstetrícia, o autor ressalta as diferenças das formas da obstetrícia de acordo com cada cultura, onde há lugares em que dar à luz em pé é uma questão natural e cultural como

na Índia, para outras culturas o natural seria dar à luz deitada de costas ou na posição de quatro.

Sobre as técnicas da infância, Mauss (1947) fala sobre a “criação e alimentação da criança”, onde se percebe a diferença entre a criança que é transportada junto à mãe durante seus anos iniciais e a criança que não possui esse contato mais intenso com a mãe durante igual período. O autor fala também sobre a criança antes e depois do desmame e as técnicas aprendidas durante esse processo, como: beber, comer, início da noção de ritmo, dança, música.

A terceira enumeração das técnicas do corpo, segundo Mauss (1947), corresponde às técnicas da adolescência, que caracteriza o momento em que se aprende definitivamente as técnicas do corpo que serão conservadas durante a idade adulta.

Na quarta e última enumeração das técnicas do corpo Mauss ressalta as técnicas da idade adulta, destacando os principais movimentos, técnicas e gestos:

- Técnicas do sono: Onde a noção de deitar em uma cama com travesseiros para dormir é relativa, já que a forma de dormir varia de acordo com a sociedade vivida. Ex.: chão, esteira, rede, cama, etc.

- Vigília – Técnicas do repouso: Onde o sentar e agachar para comer ou conversar, se estabelecem de diferentes maneiras de acordo com os rituais estabelecidos em cada cultura.

- Técnicas da atividade, do movimento: Nelas estão contidos os movimentos como rastejar, pisar, andar, correr, dançar, escalar, descer, nadar, empurrar, puxar, levantar, lançar, segurar.

- Técnicas dos cuidados com o corpo: Esfregar, lavar, ensaboar. Enquanto na Índia os indivíduos não usam o sabão para a limpeza pessoal, por acreditarem que a utilização faz com que percam o cheiro natural do corpo, em outras culturas este é um elemento indispensável para a manutenção da higiene corporal.

- Técnicas do consumo: Como comer e beber, onde em determinadas culturas se come com a mão e em outras usa-se talher, o mesmo acontece com as formas de beber.

– Técnicas da reprodução: onde as posições sexuais variam de acordo com os costumes sociais.

– Técnicas da medicação: massagens, remédios, etc.

Para Nóbrega (2016), ao se referir sobre o gesto, Merleau-Ponty não nega a palavra dita ou escrita, porém entende que esta é privilegiada, pois ao ser vista como forma máxima de expressar o que lhe ocorre no pensamento, acaba por minimizar a comunicação corpórea.

Porém, para Merleau-Ponty, a expressão do ser no mundo está diretamente relacionado com o pensamento e a linguagem, pois, segundo Nóbrega (2016, p. 176):

[...] a palavra/fala contem significações mais amplas. A palavra contém atitudes, sentidos não apenas do 'sujeito pensante', posto que não há separação entre pensamentos e processos corporais. Ao afirmar que *a fala é gesto*, Merleau-Ponty amplia a compreensão da linguagem relacionando-a com as experiências do corpo e da existência. Assim, quando digo eu te amo ou eu te odeio, um mundo de relações configura o sentido da comunicação e imprime certa fisionomia ao corpo, uma atitude corpórea, um engajamento na ação.

Assim como o corpo estabelece uma linguagem corporal que é compreendida por seus pares de acordo com sua cultura, podemos perceber também a expressão do corpo através da linguagem falada, pois esta gera uma ação corporal que se relaciona com o sentido da fala.

A partir de então, iremos discorrer sobre as oficinas realizadas durante a pesquisa e como a dança de contato improvisação aliada às ações de esforço de Laban, podem proporcionar a pessoa cega e com baixa visão, o rompimento de limites possibilitando o autoconhecimento, a percepção corporal e a construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

3 UMA PROPOSTA CRIATIVA EM DANÇA PARA CORPOS EFICIENTES

Além desse ver eu preciso enxergar, mas para enxergar eu preciso do olhar dos meus olhos? [...] Se elaboro bem as minhas sensações e emoções corporais, não preciso só dos meus olhos, mas do meu corpo para olhar, ver e enxergar (SANTOS, 1996, p. 76).

O ver está para além do olhar com os olhos. Por meu corpo sinto, percebo, conheço, experimento texturas, sons, cheiros... Aprendo e ensino o outro numa relação recíproca.

Esta seção versa sobre as oficinas práticas realizadas durante a pesquisa, ressaltando suas vivências na dança, ações cotidianas e suas considerações sobre as experiências vivenciadas durante a pesquisa.

Foi realizado no início de cada oficina o reconhecimento espacial, para que as participantes da pesquisa se sentissem seguras para realizar as atividades.

A primeira parte desta seção apresenta as ações de esforço de Laban e como as atividades cotidianas podem ser ressignificadas em movimento criativo, relata como se deu o experimento didático realizado com as participantes com deficiência visual e analisa de que forma a dança contribui para a construção de autonomia da pessoa cega e baixa visão.

O segundo momento aborda como os elementos básicos do contato improvisação (rolamentos, movimentações de equilíbrio, força, quedas e recuperação e diálogos com o outro através do movimento), juntamente com a percepção das ações de esforço de Laban, podem favorecer o processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual. Ressalta também, os limites e as possibilidades experienciadas pelas participantes da pesquisa durante este dia de oficina.

Já na terceira parte desta seção, trazemos a fala das participantes da pesquisa sobre suas percepções, dificuldades, possibilidades e considerações acerca das experiências vivenciadas no decorrer das oficinas.

3.1 Das ações cotidianas à prática em dança: Ações do esforço de Laban

Para falar das movimentações do cotidiano da pessoa cega e com baixa visão como proposta de aula de contato improvisação fez-se necessário voltar o olhar para a análise do movimento, buscando entender os caminhos percorridos para a execução das atividades cotidianas, as variações de espaço, peso e tempo do movimento e as possibilidades criativas a partir destes fatores primários.

Partindo desta perspectiva, há uma relação entre a práxis de movimento dos estudos de Laban e as possibilidades de criação em dança a partir das experiências cotidianas.

Nascido em 1879 na Hungria, Rudolf Laban foi um pensador além do seu tempo e dos sistemas de dança vigentes em sua época, pois seu estudo não visava criar uma técnica específica de dança, mas sim, uma teoria de análise do movimento humano (LABAN, 1978).

Ao observar o movimento humano, a partir da fluência e do ritmo natural particular de cada ser, Laban desenvolveu uma metodologia de análise e treinamento partindo do esforço necessário para realização de qualquer atividade, seja ela na dança, no teatro ou na vida cotidiana.

Inicialmente esse estudo foi elaborado para a seleção e treinamento de operários durante a segunda guerra, Laban observava como a modernidade, a revolução industrial e as guerras influenciavam a corporeidade individual e coletiva do ser.

É a partir de esse olhar que nasce a preocupação com o movimento. Laban baseia sua dança na improvisação como lugar de descoberta para possibilidades de movimento que fujam às movimentações mecânicas, seja na indústria ou nas técnicas de dança, do operário ao bailarino (NOBREGA, 2015).

Dentre as análises corporais da teoria de Laban, optou-se por trabalhar nesta pesquisa as atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual correlacionando-as com ações básicas de esforço estudadas por ele, que segundo Rengel (2005, p. 23):

é a ação na qual fica evidente uma atitude do agente perante os fatores de movimento espaço, peso e tempo. A produção desta ação se dá na

ordenação dentre as possíveis combinações e integração harmoniosa das qualidades de esforço que são imprimidas ao(s) movimento(s).

Desta forma, este estudo analisou como o fluxo de movimento e as qualidades específicas para exercê-los podem ser ressignificados em movimento criativo, por meio das aulas de Contato Improvisação.

Ao exercer uma atividade, adota-se uma estrutura básica de movimento que utiliza variações de fatores de espaço, peso e tempo. Estes fatores irão determinar o tipo de atividade que será realizada (LABAN, 1978).

Por exemplo, uma pessoa que está sentada no sofá da sala decide ir à cozinha, abrir a geladeira e pegar um copo de água, realiza nesse processo, diversas qualidades de movimento para a execução desta tarefa: o movimento de levantar-se, andar, abrir a geladeira e retirar o copo de água.

Cada atitude acima citada é composta por fatores de movimento que são determinados pelo espaço (direto/unifocado ou flexível/multifocado), peso (forte/firme ou leve) e tempo (súbito/rápido ou sustentado/lento).

Sobre o fator espaço Rengel (2005) nos diz que:

Por volta do terceiro mês de vida, o bebê já tem seus órgãos perceptivos mais desenvolvidos; ele manifesta esforço para focalizar sua mãe e objetos. Por intermédio dessa focalização e a conseqüente locomoção para objetos e pessoas, começa a experiência com o fator Espaço, com qualidades de esforço que já começam a acontecer de forma direta (um único foco no espaço) ou flexível (multifoco) (RENGEL, 2005, p. 65).

O fator espaço proporciona a percepção da diferença entre o eu, o outro e o ambiente, possibilitando também ao indivíduo a localização dos objetos no espaço, bem como, o espaço que cada objeto ocupa. Para Nobrega (2015, p. 188):

O homem pode preencher todo o espaço que o rodeia com seus movimentos e suas posições ou pode se limitar às linhas retas no espaço, abandonando-se assim à multiplicidade das extensões espaciais e utilizando apenas uma a cada momento.

Estas localizações são estabelecidas através da focalização; que podem ser direta/unifocada onde se mantém a trajetória em direção a um ponto específico de forma reta e linear; ou, flexível/multifocada onde pode-se observar

movimentos ondulantes, indiretos e que mantem diversos focos no espaço (RENGEL, 2005).

No fator peso, podemos perceber a descoberta da gravidade, inicialmente com objetos e posteriormente no próprio corpo, entendendo as variações de peso e a força necessária para superá-las. Para Laban (1978, p. 49):

O peso do corpo segue a lei da gravidade. O esqueleto do corpo pode ser comparado a um sistema de alavancas que faz com que se alcancem, no espaço, as distancias e se sigam as direções. Estas alavancas são acionadas pelos nervos e músculos que providenciam a força necessária para superarmos o peso das partes do corpo que se movem.

Desta forma, Nobrega (2015, p. 189) afirma que “cada transferência de peso é consequência de uma ação de alavanca que demanda um suporte fixo”. Sendo assim, o fator peso é composto pelas qualidades de movimento firme/forte e leve; na qualidade de movimento firme/forte são realizados movimentos de tensão, contratensão e sustentação, que apresentam em sua composição força e resistência para sua execução; já na qualidade de movimento leve, são realizadas movimentações suaves, brandas e com tensões e contratensões mínimas (RENGEL, 2005).

No fator tempo, Laban (1978) afirma que toda ação depende de um determinado tempo para ser realizada e que esta está diretamente relacionada com a variação da velocidade. Para Rengel (2005, p. 69-70):

A noção de tempo, na vida do agente, começa a surgir por volta dos cinco ou seis anos de idade. Antes desta época é vaga a ideia de tempo. É muito comum frases como: “Eu vou ontem”. Nessa idade (cinco ou seis anos) é que as brincadeiras começam a ter começo, meio e fim. O agente empresta o brinquedo porque sabe que *depois* vai tê-lo de volta, ou não chora quando os pais saem porque, agora, sabe que eles vão voltar.

O fator tempo possui duas formas qualitativas de desempenho, súbita e sustentada. A qualidade súbita pode ser percebida em movimentos rápidos, acelerados e de curta duração. Já a qualidade sustentada pode ser percebida em movimentos lentos, desacelerados e de longa duração.

A partir desses fatores de movimento é que se dá a qualidade do movimento exercido.

Com base no repertório de ações básicas e da análise das variações peso, tempo e espaço, Laban desenvolveu combinações que nos dão possibilidades de leitura destas qualidades de movimento, chamadas por ele de ações básicas de esforço.

Essas ações são caracterizadas por: deslizar, pressionar, flutuar, pontuar, sacudir, socar, torcer e chicotear. Cada uma dessas ações é composta por combinações de espaço, peso e tempo que as diferem umas das outras, conforme mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro: Ações básicas do Esforço segundo Laban

Ações básicas do Esforço	Espaço	Peso	Tempo
Deslizar	Direto	Leve	Sustentado
Pressionar	Direto	Forte	Sustentado
Flutuar	Flexível	Leve	Sustentado
Torcer	Flexível	Forte	Sustentado
Sacudir / Espanar	Flexível	Leve	Súbito
Socar	Direto	Forte	Súbito
Pontuar	Direto	Leve	Súbito
Chicotear	Flexível	Forte	Súbito

Fonte: Rudolf Laban. Domínio do Movimento (1978). Elaboração própria.

A partir do referencial teórico e da proposta educativa da dança de contato improvisação para Corpos Eficientes, foi elaborada uma oficina piloto com os integrantes do grupo de pesquisa Resignificar, coordenado pela Professora Dr.^a Marta Genú Soares, que tem como foco de discussão as experiências inovadoras na formação de professores.

A oficina piloto foi elaborada para que os participantes do grupo de pesquisa tivessem um primeiro contato com a proposta da dança de C.I e, a partir das considerações e sugestões do grupo sobre a aula elaboraram-se as propostas de plano de aula para as oficinas práticas com as pessoas com deficiência visual.

Os professores pesquisadores e alunos que participaram da oficina piloto puderam contribuir com sugestões metodológicas e de referencial teórico que poderiam ser agregados à pesquisa. Muitas destas sugestões foram trazidas no desenvolver deste estudo.

Na oficina piloto foram trabalhadas três ações básicas de esforço: deslizar, pressionar e torcer, onde se procurou mostrar aos participantes as diferenças entre as ações e como ela se estabelece no contato com o outro.

Na ação deslizar, os participantes puderam sentir o corpo do outro através do tato. O objetivo era fazer com que se estabelecesse contato com parceiro de forma leve, lenta e direta, perpassando por partes do corpo como cintura, pernas, ouvido, nariz, entre outros.



Figura 2: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação deslizar.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2016.

Esta atividade causou inicialmente uma estranheza ao grupo, pois segundo a fala da maioria, perceber estas partes do corpo através contato físico

com pessoas que não fazem parte da intimidade e cotidiano não são comuns em nossa sociedade.

Na ação pressionar foram feitas movimentações de tensão e contra-tensão objetivando sentir o peso do corpo do outro, como também, exercer força e resistência à esse sentir.

O objetivo era se permitir experienciar pontos diferentes de contato com o outro através desta ação. Mãos, cabeça, quadril, pernas, pés, costas... Diversas possibilidades criativas de movimento.



Figura 3: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação pressionar.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2016.

Na ação torcer, o indicativo foi para que os participantes pensassem nas movimentações cotidianas que envolviam tal ação e explorassem em seu corpo as diversas possibilidades de movimento que poderiam ser desenvolvidas a partir dela. Torções de braços, tronco e pernas capazes de gerar arquiteturas corporais ao final de cada movimentação.



Figura 4: Oficina com o grupo de pesquisa Resignificar. Ação torcer.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2016.

Esse primeiro momento fez com que o grupo se questionasse sobre como essa experiência sensorial pode ser experienciada primeiramente no seu próprio corpo e em seguida, no corpo da pessoa com deficiência visual. A primeira experiência do grupo com a dança de contato improvisação possibilitou aos participantes o ato de se colocar no lugar do outro, buscando entender quais possibilidades metodológicas poderiam ser trabalhadas com a pessoa cega.

A partir da vivência prática com o grupo de pesquisa Resignificar, foi desenvolvida uma aula específica sobre a relação das ações básicas do esforço (deslizar, pressionar, flutuar, torcer, sacudir, socar, pontuar e chicotear) com movimentações cotidianas da pessoa com deficiência visual e como estas podem ser ressignificadas em movimento criativo em dança.

Estas ações realizadas com o grupo de pesquisa serão explicitadas em seguida juntamente com as demais ações básicas de esforço de Laban, ressaltando a fala das pessoas com deficiência visual quanto às suas atividades cotidianas que utilizam tais ações, as observações realizadas por mim durante as oficinas com elas e o depoimento de cada uma sobre como foi experienciar no corpo tais ações a partir de atividades cotidianas.

3.1.1 Deslizar

Na ação deslizar podemos perceber um espaço direto, peso leve e com a qualidade de tempo sustentada (RENGEL, 2005).

Esta ação básica está presente em diversas situações do cotidiano da pessoa com deficiência visual como no reconhecimento facial através do toque. O “ver” o outro não parte do sentido da visão, mas da percepção corporal através do toque, que a pessoa cega utiliza para guarda na memória a imagem corporal que obteve através do contato com outro.

O mesmo ocorre ao tatear um objeto para poder reconhecê-lo, realizamos movimentações diretas, leves e lentas que nos possibilitem acessar a memória corporal que temos daquele objeto, ou caso seja um objeto desconhecido, essa ação nos permite explorar os detalhes de forma, espessura e tamanho que este objeto possui.

Para Laban (1978, p.120) movimentações com um “agitar “direto”, ou escorregar, alisar, acariciar [...] normalmente se denomina, deslizar”.

Ao perguntar às participantes quais atividades do cotidiano delas utilizava a ação deslizar, *Luciana* se lembrou de sua infância quando andava de patins e ressaltou também sua iniciação na leitura em braile; *Socorro* falou sobre o costume que tem de deslizar o copo na mesa para passa-lo para outra pessoa e; *Siblya* descreveu o momento em que faz carinho no gato e nas pessoas que gosta, como também, ao deslizar a mão pelo corrimão ao subir a escada.

Apesar das especificidades presentes no corpo e no cotidiano da pessoa com deficiência visual, podemos perceber que grande parte das movimentações ressaltadas pelas participantes são ações presentes no cotidiano de pessoas com e sem deficiência nos mostrando o quanto tais atividades diárias são comuns a todos.

Outras atividades do cotidiano onde podemos encontrar ação deslizar está presente no reconhecimento de um espaço, na limpeza da casa, no desbloqueio da tela do celular, na água que entra em contato com a pele e desliza pelo corpo ao tomar banho, nas lágrimas que deslizam no rosto durante o choro. Sendo assim, a ação de movimento deslizar e suas qualidades de espaço, peso e tempo estão presente em diversas situações do cotidiano.



Figura 5: Ação deslizar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

A partir das ações elencadas pelas participantes da pesquisa, foi lançado o questionamento sobre como tais atividades poderiam ser ressignificadas em movimento criativo em dança.

As participantes passaram a realizar as atividades propostas por elas de formas diferentes da convencional, patinar com as mãos, fazer carinho com as costas e deslizar objetos com os pés, ressignificando as ações cotidianas em movimento criativo em dança.

3.1.2 Pressionar

O pressionar é outra ação básica de esforço que possui um espaço direto, peso forte e tempo sustentado (RENGEL, 2005).

É direto porque é intencional e tem um foco específico; É forte, porque para exercer esta ação é necessário utilizar um peso rígido, utiliza-se uma força específica para executar o movimento; e é lento, por ser um movimento de tensão e contratensão.

Para Laban (1978, p. 119) podemos identificar esta ação com movimentações como “um soco “sustentado” ou espremer, prensar, abarrotar, ou como normalmente se fala, *pressão*”.

Ao empurrar um móvel, por exemplo, é necessário aplicar uma força que seja maior que a resistência de repouso deste móvel, essa movimentação é lenta já que ao mesmo tempo em que se aplica uma ação de força, se recebe uma reação de resistência de volta.

Para *Siblya*, uma atividade com a ação pressionar que é muito utilizada no seu cotidiano é quando ela precisa colocar a porquinha do seu brinco, é necessário exercer certa pressão para realizar tal atividade.



Figura 6: Ação pressionar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Outro exemplo da ação pressionar é quando se está sentado, pois para permanecer sentado é necessário que se se exerça uma força sobre o local, um tempo, uma direção específica. O corpo não deixa de trabalhar por estar parado, pois até no repouso existe um esforço orgânico.

Pode se perceber também a ação pressionar ao cortar uma cenoura, subir uma escada ou segurar-se num ônibus, pois o estado de prontidão ao tentar

manter-se em equilíbrio no ônibus nos leva a pressionar um determinado local, exercendo uma força que possa proporcionar estabilidade.

A partir destas atividades levantadas na oficina prática propôs-se formas diferentes de movimentações baseadas na ação básica do esforço pressionar. Tais movimentações poderiam ser realizadas individualmente, em grupo, no espaço ou com múltiplas partes do corpo de acordo com a liberdade criativa de cada uma.

3.1.3 Flutuar

Na ação flutuar, podem ser percebidas atividades como: o balançar das ondas, a sensação do salto ao atingir a altura máxima antes da queda, o voo de um pássaro ao pairar sem mover as asas.

Sendo assim, na ação de esforço flutuar podemos observar uma qualidade de espaço flexível, pois permite que várias partes do corpo se movimentem em diversos lugares ao mesmo tempo; um peso leve, pois sua força e sustentação se dá entre movimentos de tensão e contratensão mínimas; e com o tempo sustentado, pois seus movimentos são lentos e de longa duração (RENGEL, 2005).

Para *Socorro* uma atividade que se percebe a ação básica de esforço flutuar é quando ela boia na piscina. Para flutuar na piscina, é preciso manter-se relaxado e ter controle sobre a respiração, faz-se necessário realizar pequenas movimentações de braços e pernas de forma leve e lenta para manter o corpo relaxado sob a água, para que este então passe a flutuar.

Já para *Luciana*, o flutuar está presente nas folhas de uma árvore ao caírem no chão, a trajetória que elas fazem do momento em que se desprendem da árvore ao momento em que tocam o solo.

Segundo Laban (1978, p. 118) as movimentações com “toque suave ou leve, sustentado flexível, à semelhança do que se dá nos movimentos de flutuar, de agitar levemente, de voar, de arrastar, de despertar, etc.” são movimentações características dessa ação.



Figura 7: Ação flutuar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Outra possibilidade da ação flutuar se dá em um espaço simbólico. Esta ação se concretiza em um espaço que está para além do movimento, este não é ponto de partida para que a ação possa ocorrer, a ação é ativada inicialmente pelo acesso à memória e partir dela pode-se gerar uma ação em movimento.

Ao imaginar um voo ou lembrar-se de uma experiência feliz que já fora vivenciada, imediatamente é possível remeter-se às sensações experienciadas naquele determinado momento. Lembra-se do cheiro das coisas, das conversas, das sensações, os motivos que a tornaram esta situação tão especial.

Este é um flutuar se dá pelo acesso às lembranças. Essa visita ao lugar da memória proporciona um flutuar de possibilidades que vão para além do movimento físico, ele ocorre através de um espaço simbólico que tem como ponto de partida as sensações.

As duas possibilidades da ação flutuar foram trabalhadas na oficina com as participantes da pesquisa. A primeira, parte do movimento, acessa a memória e ressignifica o movimento inicial em movimento criativo em dança. E a

segunda, parte da memória, acessa as sensações já vivenciadas e ressignifica estas sensações em movimento criativo.

3.1.4 Torcer

A ação torcer tem como qualidade de espaço flexível, movimentos com peso forte, uma qualidade de tempo sustentada (RENGEL, 2005). Esta ação pode ser percebida em diversas atividades do cotidiano que utilizam essas qualidades de movimento, como: abrir uma garrafa ou cruzar os braços e as pernas.

Para *Luciana*, a ação torcer está presente em sua vida quando ela precisa guardar sua bengala. Para desmontá-la, é necessário torce-la em diferentes pedaços.

Já *Socorro* diz que *“geralmente a torção para mim, depende do que eu estou fazendo. Quando alguém me chama, eu me viro para falar com a pessoa, o tronco. Quando tem um objeto, tipo abrindo os potes, torcendo, vai depender do que eu estou observando”*.



Figura 8: Ação torcer. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Para *Siblya* as atividades de abrir uma garrafa para beber água e amarrar o cabelo quando está quente, são movimentações presentes no seu cotidiano que utilizam esta ação.

Segundo Laban (1978, p. 120) tal ação pode ser encontrada em movimentos que utilizem um “agitar firme, [...] arrebatado, parafusado ou, como denominação usual, *torcer*”.

Após lavar uma roupa, costuma-se a espreme-la para que se retire o excesso de líquido presente nesse tecido e para que a roupa possa secar com maior facilidade.

Esse processo de espremer a roupa exige uma movimentação forte com o tempo lento e com um espaço indireto. Forte por ser necessário aplicar uma pressão maior para realiza-la, é lento pela dificuldade de movimentação ao torcer e, é indireto, pois não possui uma direção específica de movimento.

O mesmo acontece quando se monta um armário e é necessário juntar as peças com parafusos. A movimentação realizada nesse momento é uma movimentação em espiral que tem as qualidades de movimento da ação torcer.

Durante a oficina exploramos as diversas formas de torção que o corpo nos possibilitava realizar, com quedas em espiral, torções de articulações, membros superiores e inferiores.

3.1.5 Sacudir/espanar

Outra ação de esforço de Laban é o sacudir/espanar, que tem como qualidades de espaço, peso e tempo: um espaço flexível, um peso leve, um tempo súbito (RENGEL, 2005). Esta ação pode ser percebida no cotidiano ao espanar um móvel ou sacudir um pano.

Ao receber visitas em casa, ao final do dia é necessário tirar a poeira do tapete e os excessos de sujeira acumulados ali, o movimento realizado para esta atividade é leve, rápido e não possui uma direção específica para a ação. O mesmo acontece ao sacudir uma toalha de mesa ou varrer a casa.

Para *Socorro* essa ação está presente no seu cotidiano quando ela diz não ao movimentar a cabeça ou os dedos. Está presente também quando sacode as mãos após lavá-las.

Outro exemplo desta ação é quando ao levantar-se pela manhã e arrumar a cama, o ato de pegar o lençol e sacudi-lo para cima com o objetivo de estendê-lo sobre ela, se dá também através das modalidades de movimento presentes na ação sacudir.



Figura 9: Ação sacudir/espanar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Podemos perceber também esta ação ao preparar o mingau de uma criança. Coloca-se água no recipiente, seguido do leite e da massa, e ao chacoalhar, realiza-se movimentações flexíveis, leves e súbitas para misturar os ingredientes e preparar o mingau.

Segundo Laban (1978, p. 120) é “num agitar “súbito”, ou palpitar, ou bater asas, ou dar uma escovadela [...]” que se encontram movimentações com a ação básica de esforço sacudir/espanar.

O vento que sacode a árvore, os cabelos que balançam ao utilizar um secador de cabelo, quando se utiliza um papel ou um leque para se abanar quando se está com calor no intuito de gerar um determinado vento que ajude a amenizar o calor, nessas atividades diárias podemos perceber a ação sacudir/espanar.

3.1.6 Socar

Atividades como dar um soco, chutar uma bola, colidir rapidamente em alguém ou em uma batida de carro, podem ser consideradas como a ação básica se esforço socar, pois, são movimentações que tem como qualidades de movimento um espaço direto, com peso forte e com o tempo súbito (RENGEL, 2005).

Para Laban (1978, p. 118) “a ação básica decorrente de uma atitude de luta é: firme, súbita e direta, tal como encontramos nos movimentos de empurrar violentamente, socar, apunhalar, trespassar, etc”.

Ao dar um soco no oponente em uma luta de boxe, o atleta executa um golpe rápido, direto e de maior potência, para atacar o adversário e para preparar outros golpes.

Outro exemplo é quando esbarramos em alguém ou em alguma coisa, pode ser uma colisão com uma pessoa, animal ou objeto inanimado, do bater do dedo mínimo no sofá da sala à uma colisão num acidente de carro, o impacto entre a pessoa em movimento e o outro objeto, também é uma ação de característica do socar.



Figura 10: Ação socar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Para *Luciana* esta ação está presente no saque do vôlei bem como no chute do futebol. Estas movimentações também são uma ação socar, pois é uma atividade de golpear a bola, objetivando dar uma trajetória à mesma, seja no saque do vôlei ou em uma cobrança de falta ou pênalti no futebol. Para que o chute possa acontecer, é necessário que se realize um movimento que possui um peso forte, com o tempo rápido e um direcionamento direto.

3.1.7 Pontuar

A ação pontuar possui uma qualidade de espaço com o foco direto, um peso leve e com o tempo súbito (RENGEL, 2005).

Para essa ação, surgiram no decorrer da elaboração das oficinas práticas os seguintes questionamentos referentes à percepção e imagem corporal da pessoa com deficiência visual: Como trazer a ação pontuar para a aula com pessoas com deficiência visual dizendo que é necessário que se marque um foco determinado? De onde parte essa noção corporal de foco sem o sentido da visão? Como instigar a pessoa com deficiência visual a focar em um determinado ponto específico a partir do olhar do sensório?

É importante ter como ponto de partida a pessoa com deficiência visual e sua percepção corporal no espaço, não o contrário, para que ela entenda que a ação do pontuar é direcionada, tem um foco específico, é rápida e ao mesmo tempo possui um peso leve, a partir do seu próprio corpo.

Portanto, algumas das atividades do cotidiano da pessoa cega foram trazidas para a oficina proporcionando o entendimento desta ação. Movimentações como tocar uma campainha ou cutucar alguém.

Para Laban (1978, p. 118), esta ação pode ser percebida em movimentações como “um “gentil” empurrão ou pancadinha, beijocas ou bicar (pássaros) carícia de tapinhas ou, como geralmente se fala, pontuar”.

Ao digitar, seja no computador, celular ou máquina de escrita em braile, utiliza-se também a ação pontuar já que esta movimentação se dá através de um espaço direto, com o peso leve e um tempo súbito.



Figura 11: Ação pontuar. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Para *Socorro* a ação pontuar está presente em seu cotidiano ao passar maquiagem, é necessário dar leves pancadinhas com a espoja para espalhar e unificar a maquiagem.

Já *Sibly* ressalta que a movimentação muito utilizada por ela onde podemos perceber a ação pontuar no seu cotidiano é em relação à mobilidade com a bengala. Ao andar na rua com a bengala a pessoa com deficiência visual pontua a bengala de um lado para o outro no chão para que ela possa perceber o que está por vir no caminho.

Esta atividade presente no cotidiano da pessoa com deficiência visual é de suma importância para que ela tenha autonomia na hora de locomover-se, pois é a partir desta movimentação pontuada que ela pratica diariamente com a bengala, que ela exerce seu direito de ir e vir.

Estas atividades foram trazidas para a oficina para que as movimentações fossem entendidas e ressignificadas em movimento criativo em dança. As participantes puderam assim experienciar diversas maneiras de estabelecer um foco no espaço utilizando diversas partes do corpo que independem do sentido da visão.

3.1.8 Chicotear

Para melhor entendermos a ação chicotear, imaginemos a seguinte situação: Ao lavar uma roupa na beira do rio, a lavadeira costuma a esfrega-la sobre a pedra, primeiro molha-se a roupa, depois passa-se o sabão, em seguida, a roupa é mergulhada novamente no rio para tirar os excessos do produto e da sujeira contidas no tecido. Ao final deste processo, com o intuito de secar a roupa com maior facilidade, a lavadeira faz uma movimentação flexível, forte e súbita, como se chicoteasse algo no ar.

Segundo Laban (1978, p. 119) “um soco “flexível” ou chicotear, açoitar, arrebentar ou como vimos denominando-o talhar”, são movimentos característicos desta ação.

Siblya ressaltou que o mesmo acontece quando uma pessoa toma banho e sai com o cabelo molhado, ao colocar o cabelo todo para frente e lançá-lo ao ar para trás, se estabelece uma ação chicotear.



Figura 12: Ação chicotear. Oficina prática com as pessoas com deficiência visual.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Com base nesses exemplos, podemos perceber a ação chicotear é composta por um espaço flexível, com peso forte e se estabelece em um tempo súbito (RENGEL, 2005).

Para *Socorro*, uma movimentação muito recorrente da ação chicotear é quando balançamos nossos dedos, segurando o polegar e o dedo médio deixando o indicador livre para reproduzir um som que se assemelha ao de um chicote. Esta expressão corporal é utilizada para indicar que alguém está com problemas.

Esse momento da oficina foi muito importante para que pudesse ser feita uma análise sobre os limites e as possibilidades do corpo da pessoa cega. Após a fala da participante *Socorro* que é baixa visão juntamente com a *Luciana* (como dito anteriormente), *Sibly* ressaltou que desconhece essa ação.

Segundo ela, nunca foi ensinada ou precisou usar essa ação no seu cotidiano e, por não ser vidente e nem baixa visão, nunca teve acesso a essa movimentação por não ver a forma como outras pessoas a executam.

Trago aqui a fala da participante *Socorro* por esta ser pontual para entendermos o ensino da dança enquanto inclusão:

Não é uma questão de quem é cego ou de quem é baixa visão, tanto que o professor quando usa a dança adaptada para quem não enxerga, é justamente as possibilidades para o corpo. Não para o corpo que é cego ou baixa visão, mas para o corpo, a dança nos ajuda a pensar o mundo e o nosso próprio corpo.

A partir da relutância inicial de *Sibly* e da fala de *Socorro* referente às possibilidades que podem ser experienciadas no corpo, todas nós nos propomos a ensinar de diversas maneiras como realizar tal ação, utilizando o toque para demonstrar no corpo, a fala para descrever o movimento e o som que este produz para o reconhecimento da ação.

Após este momento, foi dado como indutor a ressignificação desta ação básica do esforço utilizando diversas partes do corpo como quadril, pés, cabeça, braços, entre outros, para realizar tais movimentações.

Este dia de experimentação prática finalizou após a vivência em dança a partir das ações de esforço de Laban e dos elementos básicos da improvisação.

3.2 O diálogo em dança através do Contato Improvisação

Nesta oficina, estruturamos nossa prática a partir dos elementos básicos do contato improvisação, como: rolamentos, movimentações de equilíbrio, força, quedas e recuperação e diálogos com o outro através do movimento, identificando também quais ações do esforço de Laban presentes no decorrer das atividades propostas.

A oficina foi realizada na Escola de Teatro e Dança da UFPA. A sala é equipada com aparelhos áudio visual, barras e linóleo, cobertura utilizada para piso em salas de dança.

Por ser aluna da licenciatura em dança, *Socorro* era a única participante que conhecia o espaço utilizado para o processo de experimentação em dança através da oficina, portanto, fez-se necessário realizar o reconhecimento espacial com *Siblya* e *Luciana* antes de começarmos a aula, descrevendo os objetos que compunham a sala, sentindo seu tamanho e forma, para que elas pudessem perceber e conhecer a disposição do espaço no qual iríamos trabalhar.



Figura 13: Reconhecendo o espaço.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

A partir desse primeiro contato com o espaço, demos início a oficina de contato improvisação onde foram realizadas movimentações individuais de percepção corporal e espacial.

O objetivo era sentir o chão identificando cada parte do corpo que estivesse em contato com solo, observando o peso exercido sobre ele, a textura do piso e direcionando a atenção a cada uma dessas partes: mãos, costas, cabeça, coxas pernas, calcanhares. Observando também as partes do corpo que não estavam em contato com o chão (KALTHENBRUNNER, 1998).



Figura 14: Sentindo o chão.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Esse momento de contato com o chão causou inicialmente certa estranheza nas participantes que não tinham uma vivência maior na dança, pois não é, segundo elas, um lugar comum para a pessoa com deficiência visual, por conta da mudança de eixo e do equilíbrio para ir ao solo.

Em seguida a proposição foi de trazer à memória as posições particulares do dormir, resignificando posteriormente em posições criativas e não convencionais de realizar tal ação cotidiana.

Após esse momento de percepção do solo, a proposta foi sentir o chão através do movimento usando diversas partes do corpo. Como posso sentir o chão com os pés? Que partes dos pés eu consigo usar para fazer contato com o chão? Quais partes geralmente não mantem contato com o solo no cotidiano, mas que poderiam manter? O mesmo ocorre para a cabeça, pernas, braços, joelhos, costas, entre outras possibilidades?

Desta forma, o objetivo era descobrir as superfícies do corpo através do movimento no chão, tocando o solo com cada possível e impossível parte do corpo, usando movimentações de rolamentos, torções, contrações e expansões.



Figura 15: Contato com o solo usando partes do corpo.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

A partir da movimentação em plano baixo, através do contato com o chão, a atividade seguinte teve como objetivo realizar movimentações de queda e recuperação. As participantes caminharam pelo espaço e ao som de uma batida de palma, deitavam totalmente no chão com uma contagem de tempo de duas oitavas e, ao som de duas batidas, elas teriam mais duas oitavas para realizar a recuperação.

Realizamos após isto, duas variações desta atividade. Na primeira, ao som de uma palma as participantes foram ao chão com movimentações em espiral e, ao som de duas palmas faziam a recuperação também por movimentos em espiral. Na segunda variação, as participantes continuaram caminhando pelo espaço e ao som de uma palma o comando era para que parassem da forma que estivessem e, ao som de duas palmas realizavam saltos de maneiras diversas, tendo como objetivo trabalhar o equilíbrio, noção de tempo, percepção corporal e espacial (NOVACK, 1990).



Figura 16: Exercícios de queda e recuperação.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Estas atividades individuais foram desempenhadas como preparação inicial, com o intuito de promover a percepção corporal e do ambiente, para posteriormente, possibilitar o diálogo em movimento através do contato com o outro (KALTHENBRUNNER, 1998).

Em duplas, a proposta agora era sentir o corpo da parceira através de pontos específicos de contato. Inicialmente o contato se deu pelos dedos

mínimos, onde a parceira deveria descobrir partes do corpo da outra sem que houvesse a ruptura da conexão entre elas.

Da mesma forma, foram realizadas experimentações com diversas partes do corpo como: orelhas, nariz, pés, cotovelo, costas, cabeça, entre outras, com o objetivo de propiciar a pessoa com deficiência visual à oportunidade de sentir a parceira por pontos de contato diferentes do convencional, aprimorando a percepção e imagem corporal de si e do outro (NOVACK, 1990).



Figura 17: Pontos de contato.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

O rolamento é um dos elementos básicos do contato improvisação que possibilita diversas movimentações nos planos baixo, médio e alto, possibilitando também ações individuais e coletivas.

Para vivenciar uma entre tantas possibilidades de rolamento, as participantes experimentaram individualmente o rolamento em solo como preparação para a atividade em dupla.

Deitadas no chão, uma na posição vertical e mais próxima ao solo, outra na horizontal posicionada acima da parceira, o objetivo agora era sentir o peso da outra e, ao mesmo tempo manter a movimentação de rotação, fazendo

com que a parceira deslizasse inteiramente por seu corpo, enquanto a movimentação ocorria. A sensação de quem está em baixo é semelhante a uma roda ou engrenagem e, a da pessoa que está em cima se assemelha ao surfista deitado na prancha esperando o momento certo da onda. É o que chamamos aqui de surf corporal (KALTHENBRUNNER, 1998).



Figura 18: surf corporal.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Esta atividade demandou uma atenção maior para sua realização devido ao fato de nunca ter sido experienciada por nenhuma das participantes. Mais do que descrever, foi necessário demonstrar individualmente no corpo da pessoa com deficiência visual como se dava o processo para a realização da atividade, para que em seguida pudesse ser realizada com sua dupla invertendo as posições posteriormente.

Após sentir o peso da parceira com o corpo todo no chão, foi proposta a experimentação em quatro apoios. O objetivo era proporcionar equilíbrio e força

a quem estava carregando e, segurança e confiança no outro pela parte de quem estava sendo carregado.



Figura 19: Sentindo o peso em quatro apoios.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

No primeiro momento da atividade *Siblya* teve um receio inicial em se desligar completamente do chão por medo de cair, já que ainda não havia encontrado o seu ponto de equilíbrio, porém, após ajuda-la a encontrar seu eixo e usar o exemplo que a colega naquele momento seria como o banco da praça, ela começou a confiar mais na parceira e encontrou o seu eixo, possibilitando assim, experienciar tal atividade.

Após isto, as participantes inverteram as posições, quem estava em baixo dando estabilidade foi para cima, para experimentar a confiança e treinar o equilíbrio e, quem estava em cima foi para baixo, para treinar a força e sentir o peso da parceira.

Continuando a experimentação de equilíbrio, sustentação, confiança e percepção pessoal e do outro, foi proposta a carregada utilizando dois apoios.



Figura 20: Carregada em dois apoios.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Para preservar a segurança das participantes na carregada em dois apoios, desempenhei a função de carregar e dar estabilidade para que todos pudessem perceber a sensação de suspensão, se sentindo confortáveis para esta experimentação.

Cada participante foi levantada tendo como base a sustentação do quadril que proporcionava maior estabilidade a elas, possibilitando segurança e conforto para realizar esta atividade. A participante *Socorro*, que já tem uma vivência mais desenvolvida na dança também experimentou carregar as companheiras, dando servindo de suporte para a carregada como também, sentindo a variação de penso e toque entre as demais.

Após realizarmos movimentações individuais e em duplas, foram propostas atividades coletivas onde o objetivo era perceber os diferentes corpos em contato.

Inicialmente, em círculo, com as palmas das mãos conectadas, todas deveriam exercer movimento de força sobre as demais, saindo do seu eixo central ao inclinar-se para frente, realizando pressão de ambos os lados, criando o movimento de tensão e contratensão.



Figura 21: Mudança de eixo. Exercício de pressão.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Essa atividade causou uma problemática inicial, pois exige do corpo um equilíbrio que vai para além do eixo central. Todas as participantes relataram que, por conta da falta da visão possuem um equilíbrio debilitado e esta atividade exigiu uma experimentação na qual elas não estavam adaptadas a exercer.

É uma atividade que requer segurança e confiança em todos, pois é na atividade de pressionar coletivamente que todas se mantêm fora de seu eixo central. Se equilibrando e dando estabilidade as demais.

Em seguida, a movimentação proposta requeria duas funções principais. A primeira exigia que cada participante cedesse levemente o peso do seu corpo inclinando-se para trás, mas sem relaxá-lo a ponto de cair. A segunda função exigia segurar a outra não permitindo que ela viesse a se desequilibrar.



Figura 22: Mudança de eixo. Exercício de sustentação.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Pesquisa de campo, 2017.

Estas atividades realizadas durante as oficinas foram de fundamental importância para a experimentação de movimentações de força, resistência, equilíbrio, reconhecimento pessoal, do outro e do ambiente, bem como identificar os limites corporais da pessoa com deficiência visual, para que assim, a percepção corporal individual e coletiva fosse aprimorada, possibilitando vivenciá-las a partir de uma experiência inovadora.

3.3 As sensações do corpo quando ele se põe a dançar

Essa subseção busca identificar as repercussões que as oficinas de contato improvisação causaram na vida, no entendimento sobre a dança e nas estimulações perceptivas das participantes da pesquisa.

Após o final das oficinas, realizamos uma entrevista coletiva para que as participantes pudessem relatar as descobertas, dificuldades, possibilidades e dúvidas que surgiram no decorrer dos dois dias de oficina e como esta experiência pode ser válida no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

A primeira pergunta foi sobre como foi essa vivência pra elas? O que acharam? E, como foi experienciar e conhecer a dança de contato improvisação?

Para *Luciana*, as oficinas de contato foram muito pela “questão de analisar os movimentos. Vê as diferenças entre eles, vê o que cada um é, vê o que cada movimento pode, vê que cada ação pode ter diferentes movimentos, diferentes ações, a intenção de cada um e que cada um pode proporcionar”.

Ao ser questionada sobre como foi essa experiência, *Luciana* afirmou que foi “diferente, foi bem diferente! Foi um pouco estranho no começo (risos), mas eu achei bem legal, bem divertido”.

Já para Socorro,

foi muito bom o contato com outros corpos, eu como estou um pouquinho a frente do conhecimento das meninas, eu senti a necessidade de que a gente trabalhe mesmo dentro da dança e aí parece que alguma hora tu tem que parar porque a gente tem que pesquisar isso aqui, mas de vez em quando vinha aquela informação que o meu corpo já tem, sabe? E na hora, deixa eu pesquisar outra coisa, eu já sei fazer isso, sabe? Então, eu gostei muito ontem, de experimentar com a Siblya, porque era um outro corpo que eu não tenho contato, é uma outra linguagem. Por exemplo, a própria intenção do corpo dela, as vezes eu esticava, me jogava e andava ao redor dela, tentando conhecer o corpo dela, porque pra mim, não sei, vocês são diferentes, não ter um contato do dia-a-dia, são corpos que eu não tinha trabalhado, então pra mim foi muito bom essa troca de novos corpos.

Foi muito legal, pelo fato de estimular ainda mais, sabe? O conhecimento do nosso corpo que às vezes a gente não presta atenção e que tu vai relacionar com os fatores de movimentos que tu colocou como o socar, do deslizar, égua! Eu estudei no primeiro semestre, que legal eu aprendi! Então tu vê que tu sabe e fica que legal, ela falou e eu já compreendo, sabe aí eu fico olhando, quero ajudar as meninas fazerem sabe, mas não, deixa elas experimentarem e começo a perceber se é aquilo mesmo que sei.

Porque tu acaba ativando outras informações que tu precisas tu sai da tua zona de conforto [...] então tu vai buscando outras coisas.

Para *Siblya*, as experiências vivenciadas durante as oficinas foram totalmente novas para ela já que, segundo ela, acaba sendo “contida corporalmente” por não ter essa estimulação corporal a florada, acaba por utilizar a fala como forma de expressão.

eu não tenho treinamento, eu não tenho estímulo, eu sou totalmente voz e mente, até porque quatro anos de história te faz ser muito racional e um pouco corporal, mas essa é uma preocupação que eu comecei a ter pra vivência de professor, porque eu tenho que ter essa vivência e começar a estimular essa linguagem em mim para eu poder ter esse contato com os alunos. Eles estão todo tempo em movimento, levantando, sentando, saindo, andando, é uma loucura! Tem que tá

acompanhando eles, e é aí que eu venho buscar isso aqui, não era a minha intenção e pra mim foi muito bom! Poder descobrir, explorar um pouco o que eu sei, mas de formas diferentes, e tentar descobrir outras formas.

A fala de Siblya nos remete a segunda seção desta pesquisa, onde abordamos as questões acerca da dicotomia entre corpo e mente, a percepção corporal e a linguagem verbal como forma de minimizar o papel do corpo no diálogo com o outro.

Ao serem questionadas sobre como a vivência durante as oficinas podem contribuir para a vida delas, Luciana diz que:

Comparando as danças, por exemplo, apesar de ser um tipo de dança, não é aquela dança que tem que ter aqueles movimentos longos, bonitos e bem colocados é uma dança mais, como o próprio nome já diz, de improvisação, de corpo mais solto. Acho que isso ajuda muito na questão da timidez, porque é por a gente não estar vendo o outro, que a gente acaba limitando os nossos movimentos pra não ficar, digamos, esteticamente estranho. Então é a gente para poder trabalhar isso e saber que a gente pode soltar o nosso corpo e isso é muito bom! Pode ajudar muito assim, até, por exemplo, eu me sinto, como eu tenho digamos com cegueira noturna, a minha visão é muito pior a noite, eu não enxergo ninguém, então quando eu estou a noite, rodeada com pessoas, fico muito mais parada, eu fico muito mais limitada e converso menos então eu acho que trabalhar isso é uma forma de ser muito mais positiva.

A fala de Luciana causa a reflexão sobre como se dá a imagem corporal da pessoa com deficiência visual e o quanto essa imagem é responsável por causar limitações corpóreas não pela deficiência, mas pelo receio ser visto como estranho ao não se adequar ao conjunto de gestos considerados comuns entre os videntes.

Para Socorro é uma questão de não desistir,

porque cada corpo é diferente, então se no primeiro momento que eu for trabalhar com alguém e eu perceber que aquela pessoa não está respondendo aquilo que eu quero, eu tenho que pensar duas vezes e pensar que não é o que quero, mas é a possibilidade que ela está me mostrando e que eu tenho que trabalhar, e é o que tenho que trabalhar com esta pessoa que vai dá sentido ao que eu quero. [...] Então daqui, quero levar uma forma de contribuir pra que os outros não desistam e queiram fazer, queiram participar, porque [...] a vivência da dança não foi apresentada por mim de uma forma rígida, ela (Marina Mota) não disse assim: olha, agora a senhora vai fazer assim deste jeito. Não, ela foi descobrindo a cada dia com a gente de que forma eu vou dançar, tendo

o meu corpo, tendo a possibilidade de conhecer o meu corpo e não querendo ser o padrão de corpo. Então é para que os outros continuem.

Como dito anteriormente, Socorro é estudante da Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e dança da UFPA, onde iniciou seus passos na arte através da professora Marina Mota que teve por anos aqui no Estado, um grupo de dança formado por pessoas com deficiência visual.

Ainda sobre o que elas acreditavam que poderia ser levado das oficinas para seu cotidiano, Siblya conta que:

É uma descoberta, né?! E uma descoberta que vai me fazer a partir de agora, analisar e explorar as possibilidades, é a palavra que está sendo dita tantas vezes agora. Eu vim com esse objetivo, como eu disse anteriormente, de descobrir, pra levar pra minha carreira que é o meu foco no meu dia-a-dia com os meus alunos, com a minha profissão que é a minha principal preocupação, que surgiu agora recentemente e não só com eles, mas com as pessoas com quem eu convivo. Gostei muito da fala da Luciana nesse sentido, da gente ser muito parado, da gente ter medo de parecer muito estranho e de, de repente fazer uma coisa que não corresponda com o que realmente a gente esta querendo passar ou pensando em fazer. Eu sempre digo, eu não sei a cara que eu estou fazendo, de repente eu posso estar chateada, posso estar fazendo uma cara de brava que não são as mesmas coisas, né?! estar chateada é uma coisa, estar com raiva é outra. Então eu não me preocupava com isso, me preocupa agora porque eu vou estar com o quê? Com quarenta ou cinquenta crianças videntes? Não tem como eu exigir delas que elas entendam tudo, eu tenho que tentar buscar um equilíbrio ao mesmo tempo em que eu não quero parecer uma vidente porque eu não sou. Mas também eu tenho que buscar mecanismos de ter essa interação da melhor maneira possível com eles, por que eles são o meu foco, a minha preocupação são os adolescentes e as crianças.

Aproveitando a fala da Siblya, Socorro fez uma contribuição que nos leva a refletir sobre como a sociedade, o ambiente educacional e os alunos podem reagir ao fato de terem uma pessoa com deficiência como professora, ao falar que “sabia que eu tenho muito medo ao me formar? Ser professora de dança e as pessoas não me aceitarem. Sabe, porque assim primeiro tu tens que provar para os outros que tu és capaz, que tu podes...”.

Após a fala das participantes sobre como é ser uma professora com deficiência visual, surgiu o questionamento sobre como elas optaram pela educação como profissão. Siblya trouxe o exemplo de um amigo com deficiência que está cursando pedagogia, segundo ela, as dificuldades enfrentadas por ele no ensino regular o fizeram desistir por um tempo dos estudos, até que ele

decidiu ser pedagogo para proporcionar as pessoas com deficiência, a inclusão que ele não teve.

Socorro ressalta que muitas vezes se deparou com a inserção ao invés da inclusão e, que muitas das coisas que faz hoje se deram por sua persistência em não desistir.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa tem entre as suas conclusões o entendimento que a prática educativa em dança é capaz proporcionar o auxílio a construção de autonomia da pessoa com deficiência visual, entendendo seus limites para então ressaltar suas possibilidades.

O estudo trouxe o questionamento sobre quais elementos da dança de contato improvisação aliados as ações de esforço de Laban, podem constituir uma proposta educativa para corpos Eficientes. Questionou também como tais ações de movimento das atividades cotidianas podem ser ressignificadas em experiências criativas para a prática do contato improvisação. Indagou sobre como a proposta e prática educativa do Contato Improvisação pode favorecer o conhecimento em dança frente à diversidade corporal da pessoa com deficiência visual. E ainda, como o Contato Improvisação favorece o processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

A pesquisa teve como objetivo geral, elaborar uma prática educativa de movimento criativo através das atividades cotidianas e ações básicas de esforço de Laban que possibilitasse a prática em dança de contato improvisação com corpos Eficientes. E, como específicos, levantar as atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, correlacionar estas atividades com as ações básicas do esforço e os elementos do Contato Improvisação; aplicar a proposta e a prática educativa em dança com a diversidade corporal da pessoa cega e baixa visão; e, identificar como as aulas de Contato Improvisação refletem no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

Na primeira seção a pesquisa abordou o contexto histórico, político e social dos Estados Unidos nos anos 60 e 70, para melhor entender os motivos que levaram a pesquisa de movimento criativo, onde surgiram as experimentações iniciais no que hoje conhecemos como dança de contato improvisação.

O estudo ressalta que tal período se localiza no século XX, século esse que foi marcado por grandes transformações. Intensificação dos avanços tecnológicos e econômicos do capitalismo, I e II guerra mundial, corrida armamentista, além de inúmeros movimentos sociais que juntos compunham o que foi chamado de movimento de contracultura, onde buscava-se transformar a

forma de pensar a sociedade no que diz respeito ao direito de igualdade das minorias.

O cenário da dança nesse contexto também foi marcado por grandes transformações. A dança moderna que teve seus passos iniciais no fim do século XIX ganhando força no século XX, bailarinas e bailarinos como Isadora Duncan, Loie Fuller, Martha Graham e Lester Horton foram alguns dos principais nomes da dança moderna.

A partir de então, a sistematização de uma técnica mais fechada para a dança moderna abriu espaço para mudanças na forma de pensar a dança, dando início ao surgimento da dança contemporânea.

É nesse contexto, já no início da década de 70, que surge a dança de contato improvisação, que visa o diálogo físico com o outro trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando a liberdade de conhecer, partilhar, quebrar limites, e conduzir o outro.

Na segunda seção, o estudo traz os critérios de inclusão para a participação dos sujeitos da pesquisa:

- Ser cegos ou com baixa visão
- Adultos, de ambos os sexos
- Possuísem interesse e disponibilidade de tempo para participação das oficinas e entrevistas
- Não necessário haver experiência em dança

Oito pessoas demonstraram interesse na participação da pesquisa, sete do sexo feminino e um do sexo masculino, porém apenas três do sexo feminino atenderam todos os critérios de seleção.

Desta forma, a pesquisa situa as especificidades de cada participante da pesquisa, abordando a entrevista inicial realizada para conhecer o motivo causador da deficiência, as dificuldades encontradas nas suas atividades cotidianas causadas pela falta da visão, bem como as possibilidades presentes no corpo e no dia-a-dia da pessoa cega e baixa visão.

A partir de então, a pesquisa aponta a tríade educação-inclusão-dança que ressalta a importância da educação no processo de formação humana, o

papel do professor frente à inclusão social e a dança como possibilidade de construção de autonomia da pessoa com deficiência.

Em seguida o estudo aponta a concepção de corpo na fenomenologia trazendo o entendimento de que não possuímos um corpo, somos o corpo dotado significação e significado, que percebe, sente e se relaciona consigo, com o outro e com o mundo que o cerca. Aponta também as atividades cotidianas ao utilizar as técnicas corporais e a percepção corporal.

Em outro momento da segunda seção, a pesquisa traz considerações sobre o conceito de Corpo Eficiente, apontando os limites e ressaltando as possibilidades do corpo da pessoa com deficiência visual.

Na terceira e última seção, o estudo apresenta a proposta criativa em dança para corpos eficientes, revelando como se deu o diálogo em dança através do Contato Improvisação e, como as ações cotidianas, aliadas as ações de esforço de Laban, podem ser ressignificadas em movimento criativo em dança.

No primeiro momento desta seção, o estudo apresenta as ações de esforço de Laban e como as atividades cotidianas podem ser ressignificadas em movimento criativo, relata a sequência didática da oficina com as participantes com deficiência visual e analisa de que forma a dança contribui para a construção de autonomia da pessoa cega e baixa visão.

Para tal, houve a necessidade inicial do reconhecimento espacial, realizado pela pesquisadora juntamente com as participantes. Essa ação fez-se necessária para que as participantes da pesquisa se sentissem seguras para realizar as atividades.

A partir de então, a pesquisa apresenta o desenvolvimento da oficina identificando os limites e ressaltando as possibilidades experienciadas das participantes da pesquisa durante o primeiro dia do experimento didático.

No segundo momento desta seção, a pesquisa disserta sobre a oficina prática realizada com as participantes, o estudo aborda como os elementos básicos do contato improvisação (rolamentos, movimentações de equilíbrio, força, quedas e recuperação e diálogos com o outro através do movimento), podem favorecer o processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

Após tudo o que foi dissertado até aqui, percebemos que o estudo cumpre seu papel ao realizar seus principais objetivos.

Desta forma, aponto a seguir alguns elementos que caracterizam o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa, considerando que:

- 1) Os estudos referente à dança de Contato Improvisação, dança inclusiva, educação inclusiva e pessoas com deficiência visual são inúmeros, porém, não foram encontradas pesquisas nacionais falando sobre os benefícios da dança de Contato Improvisação para pessoas com deficiência visual.
- 2) A falta de autonomia da pessoa com deficiência limita, causa dependência e a impede de vivenciar experiências inovadoras.
- 3) A construção de autonomia da pessoa com deficiência é diária e a relação eu-outro-ambiente é o ponto chave nesse processo. Portanto, a família, a sociedade e os ambientes educativos são fundamentais para proporcionar os estímulos necessários durante a caminhada.
- 4) A arte da dança como inclusão é capaz de proporcionar a pessoa com deficiência visual experiências corpóreas de autoconhecimento que geram perspectivas criativas e inovadoras.
- 5) A dança de Contato Improvisação, através de seus elementos principais, se mostrou uma possibilidade muito rica no desenvolvimento perceptivo, motor, sensorial e social da pessoa com deficiência, proporcionando novas experiências as participantes e interesse na continuação das oficinas.
- 6) Relacionar as atividades cotidianas da pessoa cega e baixa visão às ações básicas de esforço de Laban, possibilitaram um olhar diferenciado sobre as atividades do dia-a-dia, bem como, a viabilidade de experienciar no próprio corpo a ressignificação de tais atividades em movimento criativo em dança.
- 7) Ser professora de pessoas com deficiência é um desafio. Porém, a oportunidade de fazer parte do processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência através da educação e da arte, é transformadora.

Estes apontamentos revelam a importância da educação inclusiva no desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, bem como o papel do professor neste processo.

A pesquisa traz o diálogo entre corpo e corpo eficiente em sua relação com as pessoas que o rodeiam e com o mundo de possibilidades presentes a sua volta, além de ressaltar as possibilidades perceptivas da pessoa com deficiência visual.

A pesquisa também ressalta a importância dos estudos na dança de contato improvisação e das ações de esforço de Laban para análise do movimento e como suas contribuições se fazem presentes nas ações cotidianas.

Sabe-se que os escritos aqui desenvolvidos construíram um entre tantos caminhos cobertos de desafios e possibilidades no que se refere à educação inclusiva.

Os apontamentos levantados aqui me instigam a refletir e pesquisar mais acerca de tal eixo temático, portanto, vejo este estudo como uma semente plantada capaz de incentivar novas pesquisas na área. Entendo desta forma que este não é o fim, e sim, um novo ponto de partida para produções futuras.

Tendo como base o que foi aqui pesquisado, ressalto os desdobramentos desta pesquisa em duas grandes áreas de atuação: A Dança e a Educação Inclusiva, que em seu processo formador de vidas, são qualitativamente distintas e potencialmente transformadoras.

REFERÊNCIAS

ANDRIEU, Bernard. *No corpo de minha mãe: método emersivo*. Tradução de Terezinha Petrúcia da Nóbrega – Edição bilíngue. – Natal: IFRN, 2015.

ARBEX Jr, Jose. *Guerra Fria: Terror de Estado, Política e Cultura*. São Paulo: Editora Moderna, 2º edição. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. vol. 3. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296 de 2 de dez. de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Portaria nº 2.344 de 3 de nov. de 2010. *Dispõe sobre a atualização da nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE*. Brasília. 2010.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Fenomenologia e Educação. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia*, Caicó-RN. ISSN 1984-5561, ano V, n. 2, p. 11-21, jul-dez. 2012.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. *Dança além da visão: Possibilidades do corpo cego*. Revista Pensar a Prática, Goiás, v.11, n. 3, p. 293-302, set./dez, 2008.

COELHO, Frederico Oliveira Silva, et. al. (orgs). *Enciclopédia de Guerras e Revoluções de Século XX*. Rio de Janeiro. Campus, 2004.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA. *As Condições de Saúde Ocular no Brasil*. 1ª Ed. 2015. Disponível em: <http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes_saude_ocular_IV.pdf> Acesso em: 06 de jun. de 2017.

CORREIA, Fátima Daltro de Castro. *O sentido poético da dança espontânea entre corpos diferentes*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

CUNHA, Arthur H. G. B. Hidrocefalia na infância. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*. Maio/Ago de 2014; 18(2): 85-93. Disponível em: <<http://www.revneuropsiq.com.br>> Acesso em: 05 de jun. de 2017.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2010. Editora da UFPR.

FARIA, Ítalo Rodrigues. O contato Improvisação: Bases históricas para um processo de criação. *Arterevista*, v. 1, n.1, p. 89-106, jan/jun, 2013.

FERREIRA, Mayrla Andrade. *Da casa de Contato à dramaturgia do Contato: Experimentações e reflexões na casa Ribalta*. 2012. 263 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciência e Arte – ICA, Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.

FERREIRA, Mayrla Andrade. *II Encontro Paraense de Contato Improvisação: Múltiplos olhares*. 2013. Disponível em <<http://2eparaensedecontato.blogspot.com.br/>> Acesso em: 01 de maio de 2017.

FERREIRA, Neliane Maria. Paz e Amor na Era de Aquário: a Contracultura nos Estados Unidos. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Número Especial - Vol. 33, Ano 18, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Cristina Moreira. et al. Um olhar sobre a Retinose Pigmentar. *Nanocell News – jornal eletrônico*. 03 de Novembro de 2015. Vol. 3, N. 2. Disponível em <<http://www.nanocell.org.br/um-olhar-sobre-a-retinose-pigmentar/>> Acesso em: 05 de jun. de 2017.

GENÚ, Marta G. Soares. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. Texto produzido no Estágio de Pós-Doutoramento em Educação sob supervisão da Dr.^a Maria Inês Marcondes, na ação do Programa de Cooperação Acadêmica “Casadinho” entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará/UEPA, realizado em 2014/2015.

_____. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências Latino americanas. *Revista Cocar*. Belém, Edição Especial N.2, p.207 a 225 – Ago./Dez. 2016.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos impérios*. 1994. Disponível em: <<https://www.diarioliberalidade.org/mundo/resenhas/44522-livros-do-historiador-marxista-eric-hobsbawm-gr%C3%A1tis-em-pdf.html>> Acesso em: 25 de jun. 2017.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 145-146, 1998.

KALTENBRUNNER, Thomas. *Contact improvisation: Bewegen, tanzen und sich begeben* – Aachen: Meyer ft Meyer, translated by Nick Procyk, 1998.

KLIEMANN, Suzana Ely; ROSENBERG, Sérgio. Hidrocefalia derivada na infância. *Revista scielo*, arq neuropsiquiatria, 63 (2-B): 494-501, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v63n2b/a24v632b.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

LABAN, Rudolf. *O Domínio do Movimento*. Lisa Ulman, (org.). São Paulo: Summus Editorial. 1978.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. *Revista movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.89-110, maio/agosto de 2005.

LEMOS, Isabel Tica. Contato-improvisação no Brasil pela trajetória de Isabel Tica Lemos. Entrevistador: Diego Pizarro. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa denominado “Trajetórias da Dança Contato-Improvisação no Brasil”. *Revista Moringa: Arte do espetáculo*. João Pessoa, v. 6, n.1, jan-jun, 2015.

MAUSS, Marcel. *Noções de Técnica Corporal*. In: *Sociologia e antropologia*, SP. EPU, 1974.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELLO, Vico Denis de. DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. *Revista Crítica Histórica*, Ano II, nº 4, Dezembro/2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O visível e o invisível*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MIRANDA, Montgomery. *Direitos civis e Movimento Negro: Enciclopédia de Guerras e Revoluções de Século XX*. Rio de Janeiro. Campus, 2004.

MULSER, José. *Definindo a cegueira e a visão subnormal*. 2011. Disponível em: <http://www.portaldaoftalmologia.com.br/site/site2010/index.php?option=com_content&view=article&id=723:definindo-a-cegueira-e-a-visao-subnormal&catid=41:noticias&Itemid=77> Acesso em: 22 jun. 2015.

MUNIZ, Zilá. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. *Revista O Teatro Transcende*. Departamento de Artes – CCE da FURB. Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011.

NEDER, Fernando. *Contato improvisação: origens, influências e evolução*. Gens, fluências e tons. 2005. 25 f. Monografia (Estudo desenvolvido para a disciplina Evolução da Dança, UNIRIO-CLA). Rio de Janeiro, RJ.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...* – Natal: IFRN, 2015.

_____. *Corporeidades: Inspirações Merleau-pontianas*. – Natal: UFRN, 2016.

NOVACK, Cynthia J. *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. The University of Wisconsin Press, 1990.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes; Belém: UNAMA, 2011.

_____. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. *Revista Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, p. 110-126, Jul./dez. 2015.

ORÉFICE, Fernando. et al. Toxoplasmose ocular adquirida – Toxoplasmose ocular pós-natal. *Rev Bras Oftalmol*. 69 (3): 184-207, 2010.

PEREIRA, Carlos Alberto M. *O que é contracultura*. Coleção Primeiros Passos. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. – Natal, RN: EDUFRN, 2006.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2ª Edição. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTOS, A. *Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo*. 1996. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Hugo Leonardo da. *Poética da oportunidade: Estruturas coreográficas abertas à improvisação*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVEIRA, Saulo Silva da. *Técnica e(m) Criação Somática: Uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos Princípios e Fundamentos Corporais Bartenieff*. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

SOARES, C. L. *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Cristiane de Oliveira. et al. Estudo transversal de toxoplasmose em alunas de um curso superior da região de Presidente Prudente, Estado de São

Paulo. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 43 (1): 59-61, jan-fev, 2010.

TAVARES, Maria Consolação G. Cunha. *Imagem Corporal: Conceito e desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Manole, 2003.

TAFFERNER-GULYAS, Viktoria - Contact Improvisation, a dance technique as a representative art form of the seventies in American culture. *European Scientific Journal*, July. 2015.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. *A Guerra Fria in O Século XX: O tempo das crises, revoluções, fascismos e guerras*. Editora Civilização Brasileira. Volume 2. Rio de Janeiro, 2000.

WERNIK, Diogo. *Contato Improvisação implicações metodológicas e pedagógicas*. 63 f. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Jennifer Souza Nascimento

Dados da pesquisadora: Av. Arterial 5A, Nº 333, Residencial Mirante do Lago, Torre: 5, Apto.: 402

Título da pesquisa: Contato improvisação e movimento criativo: Proposta e prática educativa em dança com Corpos Eficientes

Caro (a) participante,

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada, que está sendo desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará/Mestrado em Educação - turma 2015, pesquisa esta orientada pela Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

Tem como objetivo geral: Elaborar uma prática educativa de movimento criativo através dos elementos do Contato Improvisação que possibilitem a prática em dança com corpos Eficientes. E como objetivos específicos: levantar as atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, correlacionar estas atividades com as ações básicas do esforço e os elementos do Contato Improvisação; aplicar a proposta e a prática educativa em dança com a diversidade corporal da pessoa cega e baixa visão; identificar como as aulas de Contato Improvisação refletem no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência visual.

As informações serão feitas por meio de oficinas práticas de dança e entrevistas semiestruturadas, e serão gravadas por câmeras de foto e vídeo para registro das imagens, como também por um gravador de voz para registro das falas que serão transcritas posteriormente. Esta coleta não possui riscos ou reações aos participantes/entrevistados (as); Em relação aos benefícios será de caráter colaborativo a fim de contribuir com esta pesquisa, para o fomento da produção do conhecimento nesta área e para publicações futuras. A participação é voluntária: a participação do/a participante/entrevistado(a) não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário; Além de o/a participante/entrevistado(a) voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro; A participante/entrevistada permite à pesquisadora a utilização de seu nome de registro durante a pesquisa, não julgando necessário manter sua identidade sob anonimato.

DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento, intitulado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a pesquisadora respondeu todas as dúvidas surgidas neste primeiro momento e se responsabilizou em responder todas e

quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação.

Portanto, estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: _____

Nº do RG: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A participante/entrevistado(a) compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Eu na condição de pesquisadora assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/CCSE/UEPA, contato: 4009-9552 e falar com a professora Dr^a Marta Genú Soares.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.