

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ  
VICE-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA

**Deizi Domingues da Rocha**

**CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS: DESCOBRINDO CAMINHOS  
PARA A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DO  
CORPO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Chapecó - SC, Dez. 2010

**DEIZI DOMINGUES DA ROCHA**

**CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS: DESCOBRINDO CAMINHOS  
PARA A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DO  
CORPO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Projeto de Monografia apresentada a UNOCHAPECÓ como parte dos requisitos para obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Educação Física.

Orientador (a): Marlini Dorneles de Lima.

Chapecó – SC, Dez. 2010

## **CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS: DESCOBRINDO CAMINHOS PARA A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DO CORPO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Educação Física e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

Chapecó – SC, 21 de Dezembro de 2010.

---

Prof<sup>a</sup> Mestra Marlini Dorneles de Lima - orientadora  
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança – UFG/GO

---

Prof<sup>a</sup> Mestra Neusa Kleinubing - avaliadora  
UNOCHAPECÓ

---

Prof<sup>a</sup> Especialista em Educação Especial Elci S. Lucachinski - avaliadora  
Coordenadora Pedagógica da ADEVOSC

*“Quem algum dia aprender a voar deve aprender antes a ficar de pé, a caminhar, a correr, a subir, a dançar, (FRIEDRICH NIETZCHE)”*.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente e sem dúvida nenhuma ao Grupo Universitário de Dança “Essência”, onde aprendi muito e quero continuar a apreender!

A minha mestra e orientadora Marlini que me apresentou esse palco e que me fez desvendar espetáculos que me movem nos dias de hoje. Agradeço pelos vários momentos de diálogos e orientações que perpassaram a relação de orientadora e orientanda; a disponibilidade de mesmo de longe e com tantas coisas na sua nova fase de vida ter continuado essa caminhada comigo. Marlini, esses são nossos frutos! Obrigada.

Agradeço a minha amiga Vanessa pelos longos diálogos, pelas reflexões... Obrigada.

A família Adevosquiana, pelos corpos, tempos e espaços que foram importantíssimos nesta coreografia da minha vida. Os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores do curso que contribuíram no meu processo de formação inicial ainda, quando me apresentaram uma Educação Física portadora de sentidos e significados, em especial a Professora Neusa pela força, incentivo, credibilidade e oportunidades...

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

Obrigada!

## **RESUMO**

### **CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS: DESCOBRINDO CAMINHOS PARA A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DO CORPO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Autora: Deizi Domingues da Rocha  
Orientadora: Marlini Dorneles de Lima

Essa pesquisa teve como objetivo geral, registrar e analisar o processo de composição coreográfica vivenciada e desenvolvida junto ao corpo-sujeito com deficiência visual. Esta pesquisa constituiu-se num estudo teórico prático, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa-ação. Numa perspectiva fenomenológica. Foram utilizados quatro instrumentos para coleta de dados, sendo: diário de campo, observação participante, grupo focal, história de vida e vivências práticas denominado como ateliê de criação. Ao atingirmos os objetivos do trabalho, encontramos algumas etapas significativas no processo de composição coreográfica, como: escolha da temática; sensibilização do corpo; instrumentalização do corpo em movimento; sistematização das células coreográficas; coreografia. Concluímos então que as etapas analisadas no processo de criação e composição coreográfica estão diretamente ligadas aos pressupostos teóricos de Lima (2006): movimento humano, técnica e expressividade; ao triângulo da composição proposto por Lobo e Navas (2008): imaginário criativo, corpo cênico e movimento estruturado, bem como os elementos elencados no TCC de Rocha (2008): consciência corporal, vocabulário de movimento e expressividade, assim como a importância das vivências de células coreográficas para a concretização da coreografia. Portanto, conclui-se que o processo de composição coreográfica junto ao corpo-sujeito com deficiência visual é um ato intencional, dialógico, reflexivo e educativo, ainda, um fenômeno que permite aos corpos-sujeitos se aventurarem no desvendar do desconhecido, na intencionalidade da execução do movimento subjetivo, intuitivo, expressivo e significativo.

Palavras-chave: Dança; Composição Coreográfica; Corpo-sujeito; Deficiência Visual.

## SUMÁRIO

<b>I – APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>08</b>
1.1 – O começo.....	08
<b>II – MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 – Simplesmente Corpo.....	19
2.2 – Corpo: simplesmente corpo que dança.....	34
2.3 – Corpo com Deficiência Visual: Simplesmente corpo que dança.....	38
2.4 – Corpos, tempos e espaços: composição coreográfica.....	43
<b>III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>53</b>
3.1 – O Caminho Percorrido.....	53
3.2 – Elementos estruturantes do processo de criação e composição coreográfica.....	56
3.2.1 – <i>Sensibilização... onde tudo começa</i> .....	56
3.2.2 – <i>Instrumentalização... o processo</i> .....	68
3.2.3 – <i>Colcha de Retalhos – Ateliê de criação</i> .....	75
3.2.4 – <i>Entrando em Cena...cinco, seis, sete, oito</i> .....	78
<b>IV – É CHEGADA A HORA.....</b>	<b>80</b>
<b>V – REFERENCIAS .....</b>	<b>87</b>

## **I – APRESENTAÇÃO**

### **1.1 – O começo...**

A história da dança na minha vida é algo indescritível. Começando pelas experiências de duas décadas de vida pensando que sabia o que realmente a dança significava na minha vida e até mesmo na vida dos outros. Um entendimento construído através das vivências em dança, ou seja, desde os meus primeiros embalos dançados, ainda criança, sem equilíbrio, para o orgulho dos meus pais, a marcante passagem da explosão do ritmo da lambada na década de 90 e, sem dúvida, os grandiosos bailes tradicionalistas do Rio Grande do Sul.

Depois, o momento muito importante se refere à experiência acadêmica no curso de Educação Física na UNOCHAPECO<sup>1</sup>, através das experiências significativas em dança nas disciplinas do curso, em específico em Movimento e Ritmo e Metodologia, teoria e prática do Ensino da Dança. A partir daí meu contato mais efetivo com a dança, e, o âmago desse contato intimista com a dança vêm nos seis anos de dançarina integrante do Grupo Universitário de Dança “Essência” e nas atuações durante quatro anos junto a alguns Programas e Projetos de extensão da UNOCHAPECÓ.

Nesses seis anos de Grupo “Essência” e nos quatro anos participando nos Programas e Projetos de extensão da Universidade, a minha história com a dança tomou outro rumo, além das minhas primeiras experiências. O contato com a dança proporcionou perceber e me sentir enquanto corpo-sujeito<sup>2</sup> pela minha corporeidade e pela (re) construção desta nas relações com os outros corpos-sujeitos dançantes desmistificou o padrão de corpo apto para dança, me lançando várias vezes aos palcos

---

<sup>1</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó/SC.

<sup>2</sup> Corpo-sujeito: expressão que compreende os sujeitos no entrelaçamento da “complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo”, conforme Schwengber (2005).



da vida, e, sem dúvida, tendo como apresentação mais marcante o espetáculo de realizar um trabalho de dança junto a Pessoas<sup>3</sup> com deficiência.

A primeira oportunidade foi através do Programa de Extensão Esporte e Emancipação na Escola Recanto da Esperança APAE de Chapecó/SC nos anos de 2005 a 2007. Depois através do Projeto de Extensão “Mundo das Percepções”: uma proposta de dança para deficiências visuais, este aprovado via FAPEX (Fundo de Apoio a Pesquisa e Extensão) e desenvolvido no ano de 2007 e 2008 na ADEVOSC (Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina). E atualmente como professora de dança nos dois contextos, APAE e ADEVOSC.

Diante disso, tornou-se perceptível de que o corpo-sujeito desfruta de sua totalidade através de momentos que lhe possibilita perceber enquanto corpo e de estabelecer diferentes relações e envolvimento com a sociedade. Podemos desfrutar dessas relações pelo fato de sermos corpos-sujeitos cidadãos e com pleno direito de exercermos nossa cidadania, independentemente de quem somos e como estamos. Frente a isso, o corpo-sujeito com deficiência também pode e deve desfrutar dessas relações sociais, indiferente da rotulação que lançamos ao fato de ter alguma deficiência.

No entanto, o corpo-sujeito com deficiência se depara com muitas barreiras arquitetônicas para além de sua condição de ser humano, podemos destacar isso desde a situação pessoal e histórica que a palavra deficiente aborda até as políticas públicas mais atuais do processo educacional inclusivo. Primeiramente a ideia de segregação e incapacidade, depois o zelo e a compaixão pela incapacidade apresentada, e, logo o desafio apontado, dialogado e refletido pelas discussões teóricas frente ao paradigma da inclusão, na busca pelos direitos da Pessoa com deficiência frente à situação a ser vivida, enfrentada e transcendida pelo *ser* corpo-sujeito em sua essência.

Por ser corpo-sujeito e fazer parte do processo inclusivo em que vivemos, e que ainda é um desafio, a Pessoa com deficiência, aqui em específico, a Pessoa com deficiência visual, precisa, enquanto corpo-sujeito componente desta sociedade, se fazer presente e atuante na mesma, ou seja, dar sua contrapartida independente de suas limitações e/ou medos.

Contudo podemos perceber as dificuldades e impossibilidades que o corpo-sujeito com deficiência visual ainda encontra para que essas relações sejam

---

<sup>3</sup> Refere-se ao corpo-sujeito;

estabelecidas, como por exemplo, a sua mobilidade e o direito de ir e vir com condições para que esse movimento aconteça. Outro exemplo é o processo de vivências corporais para construções e significações de movimentos que precisam ser experienciados enquanto corpos-sujeitos capazes e produtores de sentidos e significados, onde o vivenciar e sentir movimentos estão diretamente relacionados à elaboração conceitual e a condição de (re) significar tais experiências.

Nesse sentido, possibilitar atividades e vivências corporais ao corpo-sujeito com deficiência visual é o ponto de partida para (re) construções, (re) elaborações e (re) significações de experiências e vivências de vida que possibilitam o seu agir e interagir na sociedade.

A voz e vez do corpo-sujeito com deficiência visual (principalmente com cegueira congênita) se dão pela condição de ser/sentir corpo portador de sentidos e significados. Afirmamos isso, partindo das conclusões de pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC<sup>4</sup>) que desenvolvemos em 2008, no qual apontamos que o “corpo-sujeito com deficiência visual (cegueira congênita) experiência o movimento e transforma-o [...]. [...] Quanto mais vivências, maior o repertório de movimento, e conseqüentemente mais possibilidades de criar e executar movimentos, através da experiência vivida” (ROCHA, 2008, p. 77).

Frente a isso, a dança enquanto arte, vivências de movimentos, linguagem estética, pesquisa e elemento da cultura de movimento possibilitam ao corpo-sujeito com deficiência visual significações e construções para sua “formação humana”. “A dança enquanto arte possibilita um desenvolvimento integral do corpo-sujeito que ao se apropriar da experiência de movimentos, constrói um valor social significativo” (ROCHA, 2008, p. 76).

Compactuando com Freire (2001), a ideia de trabalhar a dança com pessoas com deficiência visual vem no seu âmago como arte criativa e possibilidades no seu papel de desenvolvimento e aprendizagem do corpo-sujeito como um ser integral. Assim, conforme as conclusões da pesquisa de TCC (2008, p. 77), cabe ao professor “proporcionar experiências que direcionam de maneira emancipada a capacidade deste

---

<sup>4</sup> Caminhos e Possibilidades: uma proposta de dança na perspectiva educacional para pessoas com deficiência visual (Trabalho de conclusão de curso apresentada a UNOCHAPECÓ como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, 2008. ROCHA, Deizi Domingues, sob orientação da professora Marlíni Dorneles de Lima).

corpo-sujeito criar, executar e sentir-se no movimento, movimento esse portador de sentidos e significados”.

Assim, as ações e intervenções deste estudo estiveram pautadas nas premissas da dança, na perspectiva da fenomenologia<sup>5</sup> e nas vivências e experiências práticas que envolveram a cultura de movimento.

Como uma das propostas crítica metodológica da educação física, a cultura de movimento fundamenta-se na fenomenologia. A proposta crítico-emancipatória baseada no se-movimentar do corpo-sujeito busca o sentido e significado dessas ações de maneira que viabilize a construção desses corpos-sujeitos críticos e emancipados.

O trabalho com dança, enquanto conteúdo da Educação Física e elemento da cultura de movimento torna-se aliada na elaboração, entendimento e significações de conceitos e vivências corporais.

Assim, a perspectiva da fenomenologia para Barreto (2005) se baseia em Heidegger, quando este constrói uma fenomenologia que investiga “as coisas mesmas” transcendendo à *realidade*, seguindo no sentido da existência e da *possibilidade*, estando esta pautada na intuição; na intencionalidade; na experiência vivida e na percepção.

No entanto, como coreografar o corpo-sujeito com deficiência visual partindo do princípio que ele é corpo em sua totalidade, e ainda, respeitando esse Corpo, conceituando com esse Corpo e possibilitando a construção de sua corporeidade através do processo de composição coreográfica na perspectiva educacional alicerçada pela fenomenologia?

Esse questionamento partiu da nossa pesquisa de TCC em 2008, que, ao atingirmos nossos objetivos, encontramos alguns elementos significativos para um trabalho de dança numa perspectiva educacional para o corpo-sujeito com deficiência visual, sendo eles: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação e repertório. Elementos estes que responderam aos nossos anseios/questões iniciais, mas, no entanto suscitou outros questionamentos a respeito de como sistematizá-los artisticamente, sendo que eles se inter-relacionam, partindo de um princípio de interdependência.

---

<sup>5</sup> A escolha pela a fenomenologia vem acompanhada do estudo anterior (TCC) e principalmente, conforme Kunz (1999) a fenomenologia interessa-se pelo mundo das experiências, um mundo desenvolvido pelas percepções e que se apresenta como um horizonte de possibilidades, ela se interessa pelos dados imediatos da consciência, da constituição de mundo na consciência.

Encontramos um caminho com possibilidades para uma proposta de dança numa perspectiva educacional para o corpo-sujeito com deficiência visual:

[...] parte da exploração sistematizada dentro do princípio da interdependência desses elementos, como também sugere ações de ordem metodológica do professor, as quais consistem em: verbalização contínua, a questão proprioceptiva, a cinestesia e principalmente tranqüilidade na espera de respostas conforme as informações fornecidas e absorvidas (ROCHA, 2008, p. 76).

Diante disso, a pesquisa desenvolvida no TCC nos possibilitou e, ao mesmo tempo, nos provocou um alerta para a forma com que a dança vem sendo conduzida junto ao corpo-sujeito com deficiência visual, ou seja, se a maneira que ela vem sendo desenvolvida respeita o potencial individual dos seus envolvidos, se permite a busca de sua linguagem corporal própria e se torna suas experiências fonte de conhecimento próprio e do mundo em que vive.

Outro fato relevante em estudar e registrar essa aventura vem das inquietações construídas na trajetória histórica da dança, principalmente enquanto processo criativo, educativo e estético, bem como o déficit de trabalhos científicos sobre coreografias nesta perspectiva, principalmente, no que tange ao corpo-sujeito com deficiência visual. Assim, partiremos do pressuposto que a composição coreográfica representa um caminho, ou seja, “o processo de formulação de uma manifestação que é construída de formas, símbolos, expressão imbuída de significados e sentidos não traduzíveis verbalmente para quem dança, coreografa e assiste” (LIMA, 2006, p. 13).

As considerações finais de um TCC do curso de Educação Física da Unochapecó realizado no ano de 2004 trouxeram à tona a necessidade de que haja mais trabalhos nesse âmbito. O trabalho pesquisou acerca do sentido e significado da composição coreográfica para os professores de Educação Física que desenvolvem trabalhos com dança nas escolas estaduais, municipais e privadas do município de Chapecó/SC, e percebeu-se que a coreografia está pautada na ênfase do produto final, sem considerar o processo como um todo, ou seja, a noção do trabalho coreográfico fica nas barreiras do corpo mais hábil, na reprodução proximal, no belo, entre outros, desconsiderando o (re) conhecimento e a exploração do meio, o diálogo entre a temática, as formas, a expressividade entre outras potencialidades vivenciadas pelos alunos.

Outra problemática pertinente a esse estudo referiu-se ao padrão do belo, o padrão poético presente na dança que em certa medida exige um padrão hegemônico de corpo e formas, fato esse que nos instiga a refletir e ampliar as discussões e vivências

acerca da construção de movimentos na dança frente a um corpo-sujeito com deficiência visual. Como também às formas de estímulos à vivência e criação de movimentos fugindo do padrão de cópia e reprodução visual, ou seja, os procedimentos adotados no processo de criação em composição coreográfica.

Assim, esta pesquisa se torna relevante, no momento em que se propõe a explorar junto às experiências de mundo vivido e sentido pelos corpos-sujeitos envolvidos e aos apontamentos teóricos, a dança e o corpo-sujeito com deficiência visual à essência da composição coreográfica, numa perspectiva educacional, à luz da fenomenologia.

Frente a isso, e partindo da proposta metodológica elucidada pela pesquisa do TCC (2008), nossa questão de pesquisa, foi: Como se dá o processo de composição coreográfica para corpos-sujeitos com deficiência visual, à luz da perspectiva fenomenológica?

Diante destes fatos e questionamentos justificamos a importância em explorar essa temática no anseio de conhecer esse processo e o papel dos sujeitos envolvidos na criação. Assim para uma melhor compreensão deste fenômeno, esta investigação teve como objetivo geral: **Registrar e analisar o processo de composição coreográfica vivenciada e desenvolvida junto ao corpo-sujeito com deficiência visual.** Seus Objetivos específicos foram: Reconhecer as etapas estruturantes no processo de composição coreográfica e desenvolvida junto aos sujeitos investigados; Analisar a relação entre os elementos da dança encontrados da pesquisa TCC: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação e repertório com as etapas no processo de criação em composição coreográfica; Identificar a perspectiva de corpo dos corpos-sujeitos envolvidos no processo de criação em composição coreográfica;

Essa pesquisa se constituiu num estudo teórico prático, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa-ação.

Conforme Dilthey (*apud* Günther, 2006), a pesquisa qualitativa consiste na prioridade da *compreensão como princípio do conhecimento*, o que prioriza o estudo de relações complexas ao invés de explicá-las por “meio do isolamento de variáveis” (p. 202). Outra característica desta pesquisa é a construção da realidade, que segundo Günther (2006) torna a pesquisa percebida como um ato subjetivo de construção.

Segundo Chizzotti (1991, p.80), "a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos;

deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas".

Vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, a pesquisa-ação deve estar de acordo com as exigências próprias da ação e participação dos sujeitos envolvidos na situação observada, (THIOLLENT, 2007).

Assim como, reforçar que a pesquisa-ação não é “uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas (BARBIER, 2007, p. 17)”.

Outro aspecto relevante na/da prática da pesquisa-ação está relacionada ao papel do pesquisador, em que esse deve assumir uma postura para além do fato de ser pesquisador, ou seja, ele perpassa a “classificação monodisciplinar, pois no desenrolar de sua prática ele assume várias posições, ora de sociólogo, ora de historiador, ora de inventor, ora de psicólogo, entre outros” (Barbier, 2007, p. 18). Ele descobre várias áreas do conhecimento de forma significativa no decorrer de sua prática.

Ainda, segundo o autor, na pesquisa-ação o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética, que articula constantemente “a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte, (Ibidem, p. 18)”.

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso [...], (Ibidem, p. 19).

Esse tipo de pesquisa possibilita ao grupo envolvido interagir de forma democrática, pois, “a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve a educação do homem cidadão [...]. [...] estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano, (Ibidem, p. 19)”.

Assim, a pesquisa-ação possibilita ao grupo pesquisado e envolvido atitudes de mudança de atitudes e/ou comportamentos de forma interativa.

Nesse sentido a população desta pesquisa foi constituída por alunos com Deficiência Visual, sendo esses associados da ADEVOSC. A seleção da amostra deu-se pela participação no grupo de dança da entidade e, logo, pelo o interesse do associado(a)

em fazer parte deste estudo. Desta forma a amostra ficou constituída por duas (02) associadas, uma com 15 anos de idade e a outra com 19 anos de idade, ambas com baixa visão. Os encontros ocorreram nas sextas-feiras durante o horário da aula de dança (das 16h00 às 17h15min), na sede da ADEVOSC, situada a Rua Olavo Dias de Castro, nº 200 E, Passo dos Fortes, Chapecó/SC.

Foram utilizados quatro instrumentos para coletas de dados nesta pesquisa, o *Diário de Campo* - existem alguns pressupostos norteadores do diário de campo, entre esses, um dos pressupostos básicos consiste na vontade e no interesse em participar de um diálogo efetivo. Para Mello (2005, p 60), este diálogo efetivo “que quer tanto a escuta quanto o exercício da fala e um interesse pelo interlocutor, acreditando que este tem algo a dizer e mesmo a ensinar”. Esse instrumento foi utilizado em todos os encontros como forma de registro de todos os acontecimentos.

A *Observação Participante* – Esta etapa consistiu na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, onde o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Nesse sentido, muitos autores afirmam que através da observação participante se pode chegar ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (SUASSUNA, s/d).

A observação participante, inscreve-se como uma proposta metodológica de envolvimento na comunidade na qual estamos inseridos. Implica a participação do educador-pesquisador nos círculos sociais, políticos e culturais da comunidade, observando, participando e registrando essa experiência, (MELLO, 2005, p. 63).

A utilização desse instrumento consistiu no envolvimento da pesquisadora como investigadora e criador- intérprete<sup>6</sup>.

O *Grupo Focal* – este instrumento desenvolve nos participantes, a capacidade de lidar com aquilo que lhes diz respeito, encorajando-os à atuação nos processos. Para Ciampone (apud Gonçalves & Leite & Ciampone, 2003), o grupo facilita o aprender, a pensar, transformando situações problemáticas, constrangedoras e alienadas, em

---

<sup>6</sup> Criador-intérprete, conforme Nunes (2002, p. 95), “busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relações entre movimentos até então não previstas num corpo que dança (...), ao invés de somente re-combinar padrões de movimentos, busca questioná-los, recriando uma escrita coreográfica”.

ferramentas e instrumentos de mediação e transformação da realidade individual e coletiva.

Assim, o grupo focal pode ser entendido como uma técnica,

Técnica para obtenção de informações qualitativas em que um moderador orienta o grupo de até dez pessoas, numa discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções em torno de um determinado assunto. Com o grupo focal, o debate se dá entre os participantes, (MELLO, 2005, p. 58).

Esse instrumento foi utilizado durante o processo de pesquisa para promover um diálogo sistematizado entre os envolvidos na pesquisa considerando a individualidade, e, explorando as diferentes etapas experienciadas ao longo do estudo.

Nesse sentido, a *História de Vida* foi utilizada como um “quesito” do grupo focal a fim de “retratar” aspectos da vida da pessoa participante do estudo/pesquisa. A história de vida permite ao pesquisador (es), ir além do objetivo do estudo, ou seja, é o (re) conhecer de fato a pessoa, a história desta, possibilitando assim um trabalho mais efetivo no sentido de conhecer o sujeito estudado.

Essa fase do grupo focal foi utilizada no início do estudo com intuito de (re)conhecer de forma aprofundada a história de vida das envolvidas, dando ênfase a algumas fases como: nascimento, infância, adolescência e atualmente.

E por último o *Ateliê de criação* – caracteriza-se pela ação do planejado, ou seja, há o acontecimento das oficinas para os processos de criação e composição coreográfica durante o período de estudo. O ateliê de criação dar-se-á através de oficinas de criação em dança, ou seja, possibilitando ao corpo-sujeito envolvido a vivência, experimentação e criação de movimentos, interpretação, produção, entre outros.

Foi nos ateliês de criação que materializamos as células coreográficas e todas as etapas que constituíram a proposta de composição coreográfica.

De acordo com a proposta metodológica que direcionou esta investigação, foram utilizadas as seguintes etapas para investigar o processo de composição coreográfica vivenciada e desenvolvida junto ao corpo-sujeito com deficiência visual: apropriação e categorização das falas; possibilitar um processo de significação dos movimentos vivenciados na dança; autenticidade do processo de criação individual e coletiva dos movimentos vivenciados na dança; valorização das vivências e experiências do corpo-sujeito durante os ateliês de criação em composição e nos elementos elencados no Triângulo da Composição (Lobo e Navas, 2008) sendo este composto por três vértices: o imaginário criativo, corpo cênico e movimento estruturado, estando esses alicerçados



pela a concepção teórica dos elementos (Lima, 2006): movimento humano, técnica e expressividade.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, destacamos algumas fases para este estudo, de acordo com Gonçalves e Leite e Ciampone (2003): diagnóstico situacional, campo de observação e colaboradores do estudo, plano de ação e intervenção planejada e avaliação e interpretação dos dados coletados durante as ações.

Nessa perspectiva, o *Diagnóstico Situacional* consistiu em conhecer e descobrir as expectativas dos interessados, evidenciando as principais problemáticas e saberes a respeito de algumas temáticas/elementos como foco das ações, ou seja, quem são os corpos-sujeitos participantes da pesquisa, ainda, qual a sua percepção de corpo? Qual a sua percepção de corpo deficiente? O que é corpo em movimento? Com o meu corpo eu...? Com o seu corpo eu...? (sendo que as duas últimas questões deveriam ser completas com palavras e/ou frase). Cabe salientar essa etapa consistiu em uma apropriação coletiva dessas problemáticas a partir de uma leitura de “mundo vivido” dos corpos-sujeitos, ou seja, que já vivenciam essas expressões no seu cotidiano e depois a estruturação coletiva das intervenções práticas com o grupo. Nesta etapa utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: grupo focal, observação participante e diário de campo.

O *Campo de Observação e Colaboradores do Estudo* teve como propósito, nesta fase, a realização do grupo focal e dos processos de criações através do ateliê de criação, o qual possibilitou pensar coletivamente às ações que foram constituindo a proposta do trabalho. Por meio do grupo, afirma Castilho (1998), o indivíduo adquire sua identidade. Através do ateliê pudemos construir e questionar, dar forma e reconhecer sua própria forma, como um espelho que reflete sua própria imagem, mas uma imagem crítica e questionadora, uma imagem que está disposta a transformar e ser transformada. Esta etapa se tornou decisiva para as ações posteriores, as quais já estavam presentes as ações referentes à cultura de movimento e as discussões e reflexões diante delas. Foram utilizados os instrumentos: diário de campo, observação participante, grupo focal e o ateliê de criação.

E por último, o *Plano de Ação e Intervenção Planejada*, que se constituiu na vivência e experiência dos ateliês de criações, onde as ações tiveram como base a prática da cultura de movimento, ou seja, a dança. Para isso foram elencadas ações para o processo de criação que foram dialogados a todo o momento da pesquisa. O processo

de composição coreográfica deu-se de acordo com as vivências práticas a partir dos estudos teóricos propostos neste estudo e das vivências práticas durante os encontros. Foram utilizados os instrumentos: ateliê de criação, diário de campo, observação participante e grupo focal.

Esta pesquisa foi financiada pelo FUMDES/SC (Fundo de Apoio à Manutenção e ao desenvolvimento da Educação Superior), bem como foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ – sob o protocolo de pesquisa N° 140/10.

Diante disso, este estudo percorreu o seguinte caminho:

Capítulo I – Reflexões preliminares e contextualização do estudo;

Capítulo II - Marco Teórico: Simplesmente Corpo; Corpo: Simplesmente Corpo que Dança; Corpo-sujeito com Deficiência Visual: Simplesmente Corpo que Dança; Corpos, tempos e espaços: Composição Coreográfica; Das Propostas de Composição Coreográficas: *Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e Técnica, Sob Um Olhar Fenomenológico e A arte da Composição: teatro do movimento.*

Capítulo III – Descrição e Análise dos Dados:

Capítulo IV – É chegada à hora...

## II – MARCO TEÓRICO

### 2.1 – Simplesmente Corpo

Resgatando o trato com o corpo pelo estudo de Júnior e Lima, (2002), não é difícil perceber o quanto esse corpo se torna objeto manipulável frente às ações culturais dominantes de cada época. Torna-se claro o porquê que o corpo na sociedade contemporânea ainda vem sendo tratado e (re)conhecido através de uma visão que o fragmenta e o uniformiza.

Tomamos como ponto inicial o período da antiguidade e no período medieval, no qual o corpo era considerado apenas um abrigo provisório da alma, sendo apenas um suporte para o eu pensante (SANTIN, 2000).

Na Modernidade esse corpo se tornou “cada vez mais corpo e alma cada vez mais alma” (JÚNIOR e LIMA, 2002, p. 32). E esse rótulo é nada mais do que a herança trazida pela Idade Média, período que nos retrata momentos marcado pelo controle social imposto pela Igreja, através de sua doutrina dogmática. Não obstante, o Feudalismo que nas suas belíssimas figuras posturais tratava o corpo como algo funesto e proibido, “ver o corpo é ver o feio e por isso a vergonha de mostrá-lo (Ibid, p. 33)”.

Apesar de o Feudalismo ser também conhecido pelos belos bailes da corte, a dança, apresentada por um corpo, perde sua essência de manifestação cultural e passa a ser rotulada pela Igreja como extrema fonte do pecado evocada pelo corpo ou pela carne.

No período do Renascimento que tentava derrotar os valores da igreja e buscava subsídio em outros espaços, é chegado o momento da grande eclosão de manifestações artísticas, filosóficas e científicas do novo mundo (Vicentino *apud* Junior e Lima, 2002), mas seria também a era da razão como cerne das discussões vigentes. A

racionalidade toma a frente e é proclamada como a “via única das dimensões humanas (p. 04)”.

Diante disso, o surgimento da sociedade Moderna se deu pela racionalidade, daí a luta do homem consigo mesmo e com a natureza. O corpo objeto adquiriu racionalmente tamanho e forma e as aulas de anatomia se tornam um verdadeiro espetáculo em que “o corpo é dividido em partes e estudado a fundo” (Ibid, p. 34).

A transformação do corpo em algo que pode ser mensurável é, também, sua transformação em algo que pode ser dominado. Essa dessacralização do corpo aponta para sua ambigüidade no interior da cultura ocidental: é importante enquanto fonte de experiência, mas é, também, o corpo que se desvaloriza na medida em que se pode mexer nele e alterá-lo. É talvez, aqui que se pode localizar o início do corpo como construção humana, gênese que chega ao seu auge, atualmente com a genética e a medicina estética (SILVA *apud* JUNIOR e LIMA, 2002, p. 34).

O corpo se torna obra de dominação da biologia e posteriormente do âmbito social, onde se controlava até mesmo o divertimento do povo, principalmente, aquele provocado pela cultura circense nas ruas. O corpo não é nada mais que uma máquina a disposição dos interesses dominantes.

A manipulação do corpo foi, progressivamente, assumindo proporções cada vez mais graves, com a expansão do sistema capitalista e com o desenvolvimento da tecnologia: os movimentos corporais tornaram-se instrumentalizados, como se pode observar, por exemplo, na indústria ao dissociar os movimentos corporais em partes isoladas para aumentar a produção (GONÇALVES, 1994, p. 17).

Com o passar dos tempos vários atributos foram oferecidos e nomeados ao corpo. Podemos nos utilizar das palavras de Nóbrega (2001), que com propriedade aborda alguns valores que lhe foram atribuídos dentro de um processo histórico pela religião, pela filosofia, pela ciência, pela educação e pela arte, como: corpo-objeto, corpo-mercadoria, corpo-pecado, corpo-sujeito, corpo-prótese, enfim, cada época constrói seu próprio modelo de corpo, tratando-o de acordo com seus interesses e direcionamentos provocados por diferentes credos. Ainda, o corpo máquina, o corpo purificador da alma, o invólucro da psique, o suporte da razão, uma equação matemática, uma fórmula química, uma organização mecânica, uma obra de arte, entre outros.

Podemos perceber que muitos são os atributos lançados ao corpo, cada um no seu momento e com sua justificativa, porém, o momento atual não prioriza a história que o discurso da racionalidade aborda sobre o corpo, mas sim a busca no próprio corpo

da condição de ser corpo e de se constituir corpo ao longo dos tempos. No entanto, como abordarmos a história do corpo, seja através da filosofia, da religião, da mitologia, da própria ciência ou até mesmo da arte se eu não me entender enquanto corpo em movimento, corpo sensível, na corporeidade, corpo atuante e um ser simplesmente corpo.

Frente a alguns apontamentos de Gaiarsa (2003) sobre corpo, nos diz: “[...] o corpo é um “infante” termo que significa precisamente que não fala” (p. 87), mas, ainda o autor: “será que o corpo não fala, ou será que ninguém é permitido falar sobre o que o corpo está “dizendo”?” (p.87). O corpo se exprime em sua forma de fala, e isso o possibilita manifestar intenções, emoções, atitude, gestos, por meio da mais primitiva forma de comunicação: a linguagem corporal, ou seja, o movimento humano intencional (Ibid).

Então podemos dizer que o corpo em movimento é um estado pleno de variação de conhecimento em função do tempo, ainda, uma atitude singular de extrema necessidade e sensibilidade frente aos estímulos aguçados de e para comunicação, trocas, possibilidades e linguagens que o ser humano realiza e potencializa a cada momento.

Diante disso, o corpo-sujeito no seu *se-movimentar*<sup>7</sup>, alcançará espaços e mecanismos viáveis para o seu entendimento e até mesmo (re)conhecimento de “simplesmente” ser corpo quando, conforme Verden-Zöllner e Maturana (*apud* Santin, 2007), admitirmos que tudo o que construímos precisa partir do corpo, numa forma de desenvolvermos suas potencialidades, e que esse corpo sujeito é fruto do momento em que há aceitação do corpo próprio e, é esse corpo próprio, que leva ao amor de si mesmo.

Nesse sentido, o corpo-sujeito ao se-movimentar, está em constante relação com o mundo, onde todo movimento tem seu significado próprio a cada instante em que surge, estabelecendo um novo diálogo pessoal e próprio do homem com o mundo (Gonçalves, 1994).

Porém toda essa relação com o mundo se torna de difícil quando não temos entendimento de corpo, a partir do momento em que nos consideramos donos de um corpo e não um ser corpo. Santin (2007) reforça essa afirmação quando nos lembra da tão usada afirmação: “sou dono de meu corpo”, “faço, com ele, o que eu bem entender”.

---

<sup>7</sup> O “se”, do “Se-movimentar”, como Kunz traduziu em seus estudos a expressão alemã “Sich-bewegen”, refere-se a próprio, ou seja, o sujeito do movimento.

O sujeito toma o corpo como um objeto, no entanto não há espaços entre a pessoa e o corpo, pois a pessoa “não possui um corpo, ela é seu corpo” (p. 37).

Isso tudo porque o corpo nos conduz a uma fala, uma forma de comunicação, independente da linguagem utilizada, porém a linguagem corporal se faz presente a partir do momento que nos fazemos seres no ventre materno. A linguagem corporal é sem dúvida a mais “primitiva forma de comunicação entre os animais [...] como no seres humanos” (GAIARSA, 2003, p. 86).

Essa forma de comunicação possibilita ao corpo estabelecer relações com o mundo que segundo Santos (s/d, p. 02), o “corpo constrói uma relação consigo mesmo pela sua imagem corporal elaborada em sua apreensão de mundo”. Ainda, “[...] a consciência de si mesmo ou experiência de si mesmo é evidentemente o conjunto de retroações originadas das interações indivíduo-mundo” (VAYER *apud* SANTOS, s/d, p. 02).

Nesse sentido, o corpo é aquilo de mais imediato, próximo, característico de nossa existência, pois, é por ele que nos desvelamos (Vigarello *apud* Carvalho e Fernandes, 2000, p. 02). Diante disso, refletir sobre o corpo é “refletir sobre o ser humano” e como ponto de partida devemos considerar o respeito à diferença e diversidade humana através da sua individualidade, pois, conforme os autores, é na diferença que nos encontramos, pois “ser corpo é ser eu”, e isso possibilita a tradução da subjetividade do ser humano tornando-o único em suas diferenças e lhe permite viver sua presentidade na sua existência.

Segundo Santos (s/d), o corpo é um espaço ao qual devemos valorizar a ação individual, pois assim estaremos respeitando um espaço corporal, pois a “construção espacial é simbólica e é no corpo que sua noção é registrada” (p. 01). Ainda de acordo com Merleau-Ponty (*apud* Santos, s/d, p. 01), “o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”. E tudo isso é apreendido pelo corpo.

Nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p. 193): “não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço nem tampouco que ele está *no* tempo. Ele *habita* o espaço e o tempo”.

Ainda, segundo o filósofo,

[...] enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso

o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência [...], (Ibid. p. 194-195).

Para Schilder (*apud* Kleinubing, 2008, p. 90) a estruturação de uma imagem de corpo “só é possível quando se relacionam intimamente com as experiências a respeito do mundo”, e esse processo estão atrelados às relações com as coisas do mundo e com os sujeitos que constituem esse mundo, pois há uma dependência do outro para essa estruturação, pois, “ao construirmos a imagem do nosso corpo, nós o espalhamos novamente pelo mundo e o fundimos com os outros” (p. 90).

Diante disso, é pelo corpo que estabelecemos relações, que dialogamos com os outros, que nos fazemos seres humanos com necessidades singulares e subjetivas, é pelo ser corpo que elaboramos um viver com sentido e significado de ser e estar no mundo, de sermos atuantes diante a formação e transformação de vida através da nossa existência. É pelo corpo que nos compreendemos e nos constituímos corpo, movimento e vida. Ser corpo é experiência única da essência da vida pela nossa existência. Pelo corpo somos, estamos e interagimos com a situação de mundo.

Frente a esse universo corporal e das remotas e personalizadas formas de definir o corpo, nunca se falou tanto de corpo como hoje. Surgem novas ideologias de corpo, é o momento em que a sociedade “investe” nesse corpo, a televisão, a mídia, uma infinidade de investidores buscando lucro através do corpo. A corporeidade entrou na moda, porém, a maioria das pessoas não tem compreensão do próprio corpo e, menos ainda, do que a sociedade está “fazendo” com ele.

Um exemplo claro disso é a educação brasileira que durante muito tempo tem negado o corpo, através de adestramento e disciplinamento, fundamentando-se numa visão cartesiana mecanicista do conhecimento na qual o corpo e a mente são vistos como duas partes distintas. Um disciplinamento que atua no corpo com a intenção de transformá-lo num corpo dócil, reprodutor, obediente e acima de tudo num corpo preparado para atingir melhores resultados (ROCHA, 2008).

Nesse sentido, o corpo vira alvo de especulação das mais variadas formas. Nessa perspectiva ele deixa de ser corpo-sujeito e passa (volta) a ser objeto de manipulações deixando de ser reconhecido como parte fundamental do ser humano na construção de sua corporeidade e da própria condição de corpo-sujeito-mundo.

Outro exemplo a considerarmos, parte da cultura e do contexto social como alguns dos aspectos determinantes na formação da concepção de corpo que o homem

vem desenvolvendo ao longo da história, onde os hábitos, costumes, gestos, entre outros são alguns elementos da corporeidade que configuram a maneira da presença e expressão dos indivíduos (LIMA, 2002).

Entendermos a complexidade de sermos e sentirmos corpo acarreta inúmeras significações, signos, e, acima de tudo, medos, pois até pouco tempo o corpo era uma construção histórica, um local de estadia, uma fonte de ações caracterizadas pela biologia e o seu processo vital, e que contemporaneamente, apesar do sistema capitalista vigente, começa a ser desvendado como um ir além de ter um corpo é como se começasse uma revelação individual, singular, subjetiva e ao mesmo tempo coletiva de revelar-se um corpo em movimento enquanto um corpo-sujeito na sua existência.

Enquanto história, resgate e entendimento do corpo, adentramos nas palavras de Santin (2000, p. 69):

[...] Era uma vez um corpo que era simplesmente corpo. Tudo era corpo ou corporeidade. Não havia outra maneira de ser. Um desses corpos foi reconhecido como sendo o homem. Havia outros corpos, como o dos primatas, dos símios, dos chimpanzés, do gorila, do leão, do elefante, do gato, dos passarinhos, das pedras, das plantas etc, cada ser destes era corpo, isto é, seu corpo. Então, o homem, da mesma forma, era corpo, só corpo, mas corpo vivente. Mas vivente de uma vida própria. Cada corpo vivente tinha sua vida própria. [...] O homem, corpo vivente, era mundo. Todos os seres eram corpo. Todos os seres eram mundo. Todos eram, ao mesmo tempo, corpo e mundo [...].

Nesse sentido, ser um corpo com tantas possibilidades é sem dúvida, uma característica que nos diferencia dos demais seres vivos. A complexidade de pensarmos, agirmos, dialogarmos, sentirmos e relacionarmos através da nossa existencialidade nos permite sermos seres singulares a partir da nossa presença no mundo (GAIO E PORTO, s/d).

Diante disso, ser corpo não é apenas privilégio do sujeito, mas sim uma condição existencial desse sujeito viver sua corporeidade através da totalidade humana de ser, estar e sentir-se corpo (ROCHA, 2008).

Se *ser* corpo não é privilégio e, sim, condição humana, nos questionamos: por que nos deixamos ser manipulados por um sistema? Porque a sociedade ainda classifica e aponta estratégias errôneas e aniquiladoras de corpos? Por que enquanto corpo que somos compactuamos (de certa forma) com uma determinada classificação de corpo que reserva excelentismo e padrão de/para uma minoria de corpos-sujeitos?

Talvez a resposta para essas questões estejam tão presente em nossas vidas que parecem não tê-la, ou melhor, não sabemos que a seja, pois não conseguimos ainda nos



considerarmos corpo na particularidade, nas possibilidades, nas potencialidades e na singularidade de sermos diversidade humana. Assume-se, então, uma padronização corporal ditada por uma rede de interesses e anula-se o corpo enquanto corpo-sujeito integrante de uma sociedade que se apresenta de forma plural, singular, híbrida, democrática, excludente e inclusiva.

Ao assumirmos a postura de ser corpo numa perspectiva de diversidade e pluralidade humana frente aos padrões elitizados e determinados pelo interesse de uma minoria da sociedade, o corpo-sujeito foge dos padrões que o classifica e o rotula. Assim, esse corpo será diferenciado não pelos títulos que recebe e o evidencia como um ser diferente, mas pela a situação única de ser corpo atuante no mundo.

[...] o corpo na sociedade atual é visto na forma que se apresenta aos nossos olhos, e não em sua função dinâmica no ato de caminhar, de sentar, de apanhar um objeto, que são os modos como cada pessoa se expressa corporalmente. Nesse sentido, o ser/estar no mundo é muitas vezes entendido como resultado de uma forma padrão, incapaz de abarcar as inúmeras possibilidades individuais de se perceber e relacionar com/no mundo [...], (SIMÕES E LOPES *apud* CARVALHO E FERNANDES, s/d, p. 02).

Exemplo claro dessa situação, é a condição de ser (estar) corpo-sujeito com deficiência, que com sua característica singular é corpo sobre todas as formas. No momento em que o corpo-sujeito deficiente-diferente é estigmatizado, social, cultural e afetivamente seu corpo deixa de ser considerado como um ser que se movimenta e que participa como qualquer outro que não apresenta sinais corporais que o evidencie como diferente. Ao olharmos para um corpo e enxergar apenas as suas marcas, é estar limitando-o e reduzindo-o a nada, sendo que o mais importante não é saber se este corpo esta respondendo a regras impostas pela sociedade e, sim, se este esta se sentindo corpo em todos os momentos do seu viver (ROCHA, 2008).

Ainda segundo Rocha (2008) em se tratando de regras sociais é difícil de enfrentar e mais difícil ainda de transformá-las, mas como seres humanos devemos nos conscientizar de que todos os corpos têm o seu espaço no mundo para viver sua presentidade e devem prestigiar e fazer uso desse espaço mesmo sendo necessário lutar contra inúmeras barreiras existentes que conduzem os corpos a serem meros reprodutores/executores destas regras impostas.

Porém, a busca de entendimento e conscientização perpassa as regras sociais. Além da batalha a ser travada com a sociedade que é complexa e pode chegar a ser desalentante, há o outro lado sensível e fragilizado que está na grande parte da

população “deficiente” que não se aceita como corpo, o que acaba contribuindo para que seja colocada de lado a vida como um todo.

Para isso, torna-se fundamental que o corpo-sujeito com “deficiência” tenha oportunidades de se conhecer e de se perceber enquanto e como corpo sob todos os aspectos que não somente o aspecto físico, que ela possa se perceber e, principalmente, se gostar e se apreciar enquanto corpo-sujeito em sua existência.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 114), “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. Explicando essa relação, o filósofo argumenta que,

[...] O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. [...] Mas, no momento em que o mundo lhe mascara sua deficiência, ele não pode deixar de revelá-la: pois é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é pivô do mundo [...], e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo, (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

Partindo disso, o corpo com deficiência transcenderá os padrões e “achismos” ditados pela sociedade rotuladora e excludente que julga quem pode o quê. O corpo-sujeito com deficiência visual, por exemplo, que não vive o mundo a partir dos seus olhos, vive o mundo a partir da sua corporeidade em todas as outras ações possíveis de ser realizada. Nesse sentido, ela nunca deixará de estar presente no mundo por ser corpo em movimento, pensamento e sentimento. Assim, podemos pensar e falar de todos os outros corpos (PORTO e ALMEIDA, 1999).

Na perspectiva de Masini (*apud* Carvalho e Fernandes, s/d, p. 03), “o ponto de partida para compreender as diferentes possibilidades da existência humana, é estar atento às formas próprias de cada pessoa, o que inclui a pessoa deficiente, explorar e perceber o mundo que a cerca”.

Para Porto (2002, p. 40), “o deficiente da visão, embora não veja com os olhos, é um ser humano vidente e visível, cujo corpo, na sua relação com o mundo, na sua totalidade, o faz ver e sentir sua essência e existência nesse mundo”. Ainda, segundo a autora, o mundo é mundo próprio, único, uma extensão da existência do ser humano a partir de sua percepção, das suas ações frente a ele, daquilo que sei pelo mundo vivido.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da

ciência não poderiam dizer nada [...]. O mundo é não aquilo que penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. Há um mundo, ou antes, há o mundo, (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 243).

Assim, lançar um olhar sobre o corpo com deficiência visual tem um sentido paradoxal, (Carvalho e Fernandes, s/d). Necessitamos ver com outros olhos, lançarmos um olhar aguçado para que possamos construir outra percepção de mundo, baseada não apenas no nosso “resíduo” visual, mas no *ser* corpo desse sujeito. Provocar um sentido aguçado de olhar a olhar na potencialidade e nas possibilidades desse corpo-sujeito.

Compactuando com Carvalho e Fernandes (s/d, p. 04) a ideia de lançar um olhar diferenciado ao que vemos ou ainda aquilo que normalmente não é visto, é “apreender a ver com outros olhos”. Assim, buscar transformar olhares e possibilitar através desse olhar a construção de uma percepção, ou melhor, outra percepção de mundo, que não se baste mais no sentido único da visão, mas puramente no corpo. Esse é um apreender é descobrir outras formas de olhar, ampliar sentidos, ampliar a visão de corpo.

Nesse sentido, a partir do momento em que o corpo-sujeito com deficiência visual se sente corpo, no pensamento Merleau-Ponty (1999) pelo corpo como unidade de pensamento, corpo de sensações, corpo sujeito da percepção, faz-se uma compreensão da capacidade de o homem conhecer o mundo e a si próprio.

Para Porto (2005, p. 35), “falar sobre a percepção que o cego tem do mundo, só ele pode falar, pois somente ele pode percebê-lo pelo seu corpo”. Pois quando nos deparamos, ou imaginamos um objeto, ou quando construímos a “imagem” de um objeto, não agimos como uma simples máquina perceptora, mas como uma personalidade que experimenta essa percepção, (DIEHL, s/d).

Para a pessoa com deficiência visual a percepção de si e do mundo a sua volta é alterada devido às informações que recebem serem reduzidas e suas representatividades, pobres. Assim, tais informações, feitas através da exploração do ambiente pelas mãos e outros sentidos, têm sua representatividade, às vezes, distorcida, gerando ansiedade e insegurança. Seus conceitos se formam ao longo do tempo e a partir de seus relacionamentos sociais, com informações produzidas a partir da descrição de objetos e espaço, por pessoas não cegas, (DIEHL, s/d, p. 02).

A esse entendimento é fundamental discutirmos o que esse corpo, ou melhor, esse corpo-sujeito quer para sua experiência de vida. Pois, o corpo como um todo é socialmente concebido e sofre uma análise de sua representação social. Para Daólio (1995, p. 39), “no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os

valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Frente a isso, a nossa corporeidade não se constrói sozinha, ela sofre influências, de uma forma ou de outra. Assim, o que nos diferencia enquanto corporeidade são as diferentes percepções, a forma e o tempo que nos entregamos às experiências e vivências de mundo corporal.

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se corretamente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (Ibid, p. 40).

O que implica para o corpo-sujeito com deficiência visual é a necessidade de tempo maior para exploração de movimento de forma individual ou na própria relação com o outro, ou seja, quanto mais contato com experimentações e vivências de movimento maior será a compreensão e assimilação desses movimentos, possibilitando ainda, conforme Cazé e Oliveira (2008), um aprimoramento nas relações e inter-relações com o próprio corpo e com os outros corpos.

Desta forma, Rocha (2008) evidencia a necessidade do conhecimento corporal e da conscientização do movimento para o corpo-sujeito com deficiência e visual (e até mesmo sem deficiência - videntes), uma vez que estes não têm auxílio da visão e do mundo das imagens, que é um dos sentidos mais utilizados.

Através das vivências e da conscientização do movimento, há uma busca de “atenuar-se na insistência de quem sabe que tem e sente um corpo. Apesar de cada sensação, percepção ser subjetiva ao ser, torna-se objetiva no momento de sentir (Ibid, p. 66)”.

Ter um corpo é de uma singularidade impressionante. O corpo pode lembrar ou ser muito parecido com o de alguém ou de outros, mas nunca é igual, até porque sua instância básica na dimensão espacial e temporal, da presença do aqui e agora, é moldada e atualizada a todo o momento. Ter consciência (capacidade de saber) e emoção (capacidade de sentir) também é singular, pelas mesmas razões já citadas. Especificamente na prática da conscientização do movimento tratamos de um corpo que sabe que sente, sabe que existe e sabe que sabe que existe e sente (TEIXEIRA, 2003, p. 73).

As experiências corporais nos possibilitam um saber-sentir pelo/no movimento, atuando-se ao poder de um ir além de simplesmente fazê-lo, ou seja, senti-lo através da conscientização do mesmo. Desta forma, Merleau-Ponty (1999, p. 192) nos diz,

[...] a consciência não é um “eu penso que”, mas um “eu posso”. [...] A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de “um penso”, mas orientando-os para a unidade inter-sensorial de um “mundo”. O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento [...]. [...] A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar às coisas através dele, é deixá-lo corresponder a sua solicitação [...].

Nesse sentido, podemos relacionar a percepção de mundo do corpo-sujeito com deficiência visual, principalmente, a partir dos sentidos remanescentes, afinal, como afirma Porto (2002, p. 72) “para um cego, é todo o corpo que de algum modo se torna órgão da vista, qualquer parte do corpo pode olhar um objeto que lhe seja exterior”.

Segundo Sacks (*apud* Carvalho e Fernandes, s/d), nós somos seres construtores do mundo a partir de nossas experiências, ou seja, o mundo não nos é dado e sim construído por nós pelo quê somos e o que temos a oferecer a partir do que vivemos. Assim, o que distinguimos não está associado à unicidade do ver, do tocar ou do perceber, e sim a exploração e consciência de mundo. Nesse sentido, para o autor, “não se vê, não se toca, não se percebe, isoladamente, a percepção está sempre ligada ao comportamento e à experiência, à busca e à exploração de seu próprio mundo” (p.07).

[...] ver não é suficiente; é preciso olhar também. O ato de olhar não está restrito apenas aos olhos, e, sim, inclui o corpo inteiro, sua interioridade e intencionalidade. Olhar envolve apropriação do mundo. Olhar envolve um “comportamento visual (Sacks *apud* Carvalho e Fernandes, s/d, p. 07).

Nesse entendimento, Cazé e Oliveira (2008, p. 293) se referem a Santos quando esse afirma que,

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.

Nas palavras das autoras, o corpo-sujeito com deficiência visual encontra sua limitação relacionada à sua percepção visual, no entanto, outras fontes de percepção podem ser essenciais na sua aprendizagem, o quê a torna válida são as possibilidades

que esse corpo na sua individualidade tem para explorar o ambiente, oportunizando conhecimento, trocas, vivências. Em suma, “novas formas de interação, ampliando suas capacidades multisensoriais para uma aprendizagem significativa, reorganizando os conhecimentos pela interação dos sentidos não comprometidos, (Ibid, p. 294)”.

Segundo Figueira (1996) a percepção visual é uma função bastante complexa, podemos de forma resumida apresentá-la em três fases: primária, secundária e terciária. Na primária há a apreensão da imagem pelos receptores fotossensíveis localizados na retina, a imagem é projetada no lobo occipital, onde se dá a recepção do estímulo visual. Na secundária ocorre o reconhecimento da imagem projetada, ela passa a ter um significado. Na terciária ocorre uma integração cortical desta imagem “reconhecida” com todos os outros sentidos (olfato, tato, audição etc.). Portanto, a visão está estreitamente correlacionada com as outras atividades sensoriais, particularmente, com o tato e a cinestesia.

Ainda afirma a autora que “ver não é uma função independente”, é um estabelecimento de relações da pessoa que estão ligadas a alguns aspectos pessoais como, por exemplo, a personalidade.

Nesse sentido, o “não ver” não significa que o corpo-sujeito com deficiência visual não possa estabelecer relações, ou seja, essa situação de “não ver” ou esse estar “sem ver” acarreta a falta de acesso a, mas não a impossibilidade de ser corpo-sujeito atuante e produtor de sentidos e significados. Porto (2002) exemplifica isso quando considera que não ver as cores de um objeto, por exemplo, é não ter acesso a uma propriedade do objeto em si, o que através desse estabelecimento de relações, esse corpo-sujeito possa perceber e sentir qualidades através da associação a determinadas coisas, seja ela por meio da comunicação dos sentidos, ou até mesmo pela experiência vivida.

Esse entrelaçar de experiências, vivências, ser, estar, sentir através do ser corpo provoca percepções, sensações e emoções frente a uma reflexão de mundo pelo modo de ser e viver,

É, pois, da reflexão sobre o vivido e da atenção à experiência perceptiva que emergem os significados da pessoa no mundo. Assim, por exemplo, a reflexão da criança com deficiência visual surge da sua experiência de habitar o mundo por meio de sua apalpação tátil, em que interroga o objeto de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. A velocidade e a direção de suas mãos é que a farão sentir as texturas do liso e do rugoso, a temperatura fria ou quente, o ar mais abafado quando se aproxima de uma parede, acompanhado pela alteração de sua voz ouvida e sua voz articulada, que se altera frente a um obstáculo ou em ambiente aberto. Essas percepções de tatear, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de articular a

voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas experiências (MASINI, 2003, p. 08).

O corpo-sujeito com deficiência visual encontra nos sentidos remanescentes possibilidades perceptivas significativas a partir do momento que as explora, ou seja, torna-se necessário utilizar-se do seu corpo-próprio e das suas experiências perceptivas através dos sentidos como um todo e não de forma fragmentada.

Essa condição é explicitada por Masini (2003, p. 08), quando afirma que a “experiência perceptiva é o solo do conhecimento”,

“O corpo próprio de cada um está no mundo - o surdo olha todas as coisas e também pode olhar a si mesmo, toca as coisas e toca-se tateante; da mesma forma, o cego ouve o que o cerca e se ouve também, é sensível à temperatura e vibrações do que o cerca e de si mesmo - tem suas experiências [...], (Ibid, p. 08)”.

Nessa direção, lançamos um olhar às indagações de Carvalho e Fernandes (s/d, p. 03):

Será deste modo que o cego vê? Será o seu corpo instrumento, ferramenta de percepção do mundo? Será esta forma de percepção deficiente? Ou o corpo deficiente é apenas uma das condições possíveis de ser/estar no mundo, mesmo quando representa formas diferentes de viver e de sobreviver das adotadas como convencionais?

Nas palavras de Porto (2002, p. 30), “sou corpo, sou instrumento e pelas minhas ações me expesso como ser-no-mundo [...]. Ser corpo deficiente é ser corpo como outro ser qualquer”.

O corpo cego vê. O corpo cego é visto. Ver é uma experiência que vai além do sentido da visão. É perceber/sentir/conhecer/tocar/relacionar/experimentar. Experiência que está inscrita no corpo, presença do ser humano no mundo, e, está originalmente familiarizado com o contexto em que se compreende/insere. Partindo do princípio de que, pelo corpo nos colocamos no mundo, é este corpo que possibilita ver, tocar, perceber, (CARVALHO E FERNANDES, s/d, p. 04).

Pontes (2006, p. 39) ao escrever sobre as habilidades e competências possíveis para que o cego possa enxergar através do corpo cita Santos que afirma: “O cego não tem percepção visual, mas possui o olhar, pois o olhar não está isolado, mas enraizado na corporeidade através da sensibilidade e da motricidade”.

Sendo assim, o corpo-sujeito com deficiência visual, “também vê, mas vê de uma maneira particular, diferente, única, como a percepção de mundo se dá a partir de cada indivíduo, seja ele cego ou vidente, (CARVALHO E FERNANDES, s/d, p. 04)”.

Diante disso, a forma como se conduz a construção da corporeidade desse corpo-sujeito é de suma importância, pois:

Quando ressaltamos que a construção do conhecimento se dá no corpo todo e não apenas no sentido da visão, tomamos como ponto de partida para a experiência visual, o corpo. Forma singular de ser-no-mundo, aquele que permite a construção do conhecimento e a percepção de mundo a partir de si mesmo, de suas experiências, e, desse modo, elabora a percepção que o cego tem de si, do outro, do mundo [...], (Ibid, p. 07)”.

Frente a isso a necessidade do corpo-sujeito com deficiência visual perpassar especificidades deficitárias lançadas pela própria deficiência, no intuito de eliminar, senão de minimizar, perdas em diversos segmentos da sua trajetória de vida. A ideia parte de que esse corpo necessita de estímulos a partir de experiências de vida para enfrentar o que está a sua volta e superar desafios como, por exemplo, o quê para os ditos videntes é costumeiro e de fácil entendimento, ao conversar com uma pessoa e tomar como respostas a sua conversa as suas reações através das expressões faciais. No entanto, como é isso para o corpo-sujeito com deficiência visual não só de perceber o rosto da outra pessoa, mas como ele estabelece essa linguagem corporal?

Vivemos num processo de dependência e de trocas constantes, não podemos mais “fechar os olhos” para o que se é necessário apreender e sentir pelas nossas percepções de sermos corpo. Dessa forma, ressaltamos Almeida (*apud* Kleinubing, 2008, p. 94), quando afirma que “a cada nova experiência o corpo se remodela, possibilitando novas percepções de mundo [...] todo novo corpo é um novo sujeito no mundo”.

O corpo-sujeito com deficiência visual terá oportunidade maior de “percorrer caminhos” antes tidos como impossíveis, através das experiências e vivências diferenciadas de/pelo movimento, pela sua sensibilidade, propriocepção, cinestesia, do respeito com seu corpo e o seu (re) conhecimento enquanto corpo-sujeito no mundo. Pois o entendimento mínimo que essas “fontes” (e outras), poderão estabelecer a esse corpo relações significativas consigo e com os outros, esse corpo-sujeito terá entendimentos que contribuirão definitivamente para suas ações diárias, como o uso da bengala longa, por exemplo, que poderá deixar de ser um objeto de identidade, bem como afirma Merleau Ponty (1999, p.198),

[...] a bengala para o cego não é um simples objeto, sua extremidade é uma zona sensível que aumenta a amplitude e o raio de ação de tocar, semelhante a um olhar. Ela é um instrumento de orientação e promove a autonomia do indivíduo cego, funcionando como uma extensão do próprio corpo.



Ressaltamos a importância das experiências e vivências significativas de movimento para o corpo-sujeito com deficiência visual, para estabelecer relações com quem e quem está a sua volta, para explorar sua percepção e aprimorar sua corporeidade. No entanto, para que isso aconteça torna-se necessário considerarmos algumas especificidades causadas pela deficiência visual ao corpo-sujeito, como a insegurança, o medo, falta de motivação, falta de expressividade, compreensão e entendimento em situações não claras, timidez, entre outras.

Assmann (1994), ao relacionar o corpo deficiente com a corporeidade coloca que não há porque dizer ou acreditar que estes corpos são reproduções de ineficiência ou de improdutividade. São corpos vivos que possuem os seus sistemas ativados em funcionamento, podendo assim apresentar alguns sistemas desativados. No entanto, isso não significa que deixam de ser seres auto-organizativos, são ações permeadas pelo pensamento cognitivo e pela percepção do mundo que o cerca, são respostas ao mundo que lhes se apresentam, fazendo leitura, sonhando, inventando, transformando e percebendo com o próprio “eu” que cada um é no seu tempo e espaço.

Nesse sentido, falar de corporeidade é assumir essencialmente como ponto de partida, a contradição de externar um pensamento expresso pela fala sobre algo concreto chamado corpo vivo. É falar do existente, do ser que interage no e com o mundo, consigo mesmo e com os outros. É optar por conscientizar o pensamento, ou mais precisamente, corporificar o ser pensante (ROCHA, 2008).

A corporeidade no corpo-sujeito amplia o universo humano, o mundo humano não é mundo pré ordenado da causalidade instintual, em que um estímulo exterior produz em resposta o mesmo padrão de comportamento. Ao contrário, pois de acordo com o mundo fenomenológico, no qual a relação dialética do ser e do mundo (do ser no mundo) implica riqueza de vivências significativas, as vivências são corporais, porque o corpo à maneira de uma obra de arte, não pode ser distinto da sua corporeidade, ou seja, daquilo que ele expressa no mundo.

Isso nos permite dizer que as alternativas de interação que o homem utiliza possuem uma relação com a corporeidade. No caso específico do corpo-sujeito com deficiência, no momento em que esse tiver suas interações limitadas pelo preconceito e desconhecimento da sociedade e, ainda, quando esse corpo-sujeito perceber tais diferenças, a vivência de sua corporeidade estarão limitada a sua incapacidade (ROCHA, 2008).

Reforçamos que o corpo sofre e vem sofrendo ao longo dos tempos inúmeras contradições frente ao ser, estar e sentir-se corpo atuante. No entanto, isso não exclui a culpabilidade desta pluralidade e diversidade humana em estar compactuando com esse sistema que visa rotular perfeição e imperfeição a desejo de uma maioria (sociedade). Porém, cabe também a essa minoria (aqui tratando dos deficientes) mostrar-se enquanto corpo-sujeito possuidor de uma identidade própria e única, no seu fazer presente através da construção da sua corporeidade e na consciência de viver a sua essência em ser corpo.

Conforme Baggio e Vieira (2004), a existência do homem só é possível pela corporeidade: ele dança, caminha, movimenta-se, expressa suas ideias, sentimentos, valores e emoções. Para melhor compreender a corporeidade, faz-se necessário a compreensão da abstração, dos sentimentos, das relações humanas e sociais. A corporeidade faz parte do corpo que sente, que expressa e extravasa suas ideias e sentimentos.

Retomamos ao trecho citado acima quando Merleau-Ponty (1999, p. 122) diz: “[...] Mas, no momento em que o mundo lhe mascara sua deficiência, ele não pode deixar de revelá-la: pois é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo”.

Pontualmente para Porto (2000, p. 59):

Ser cego, ser vidente, é ser humano, é ser sujeito, é ser-no-mundo transcendendo a espacialidade e a temporalidade pela existência e pela experiência de viver e perceber, a si e ao outro, nas relações intramundanas e circundantes, intensificadas e prolongadas pela intencionalidade.

Assim, pela corporeidade estabelecemos relações diante de um se-movimentar com sentido e significado, de um se-movimentar intencional, expressivo e singular, pelo fato de sermos corpo.

## **2.2 – Corpo: Simplesmente Corpo que Dança**

Movimentos inerentes ao corpo... Sim! Falamos de gestos, entre outras coisas falamos de: formas, expressões, possibilidades, educação, comunicação, arte: simplesmente corpo que dança!

Falar em dança significa falar do movimento, mas também de educar o movimento. Para Mansur (2003, p. 212), “educar significa conduzir para fora, extrair de si algo que se mostre significante, algo que ecoe em si mesmo e produza sentido, produza vida”.

Nesse sentido, a necessidade do ser humano em se-movimentar, em ser e estar no mundo, como sentir, ser e permanecer na sua forma própria ao se expressar torna-se atenuante nas relações estabelecidas pelo corpo que dança.

Segundo Rosa (2008, p. 62), a dança vai além da mera reprodução de movimentos padronizados,

[...] a dança é um aprendizado do corpo e uma especialização desse corpo que é construído na ação, é a prática e a produção de um conhecimento. Do corpo que dança exige-se, constantemente, uma ampliação de suas possibilidades, sejam elas de motricidade ou comunicação. É sabido também que é inerente ao corpo a experiência do fazer, do agir no mundo, mas essa ação e esse fazer do corpo que dança procuram dilatar a experiência.

Nesse sentido, a dança possibilita ao ser humano uma compreensão de mundo de maneira diferenciada, ou seja, é um aprendizado que se alcança através do saber-sentir, pelo se-movimentar. Enquanto arte vivida, conforme Rocha (2008), a dança provoca ao corpo-sujeito formação de um “ser” mais crítico, sensível, criativo e atuante na sociedade que o envolve, já que podemos entender que vivenciar a dança é um meio de buscar em si mesmo, através dos movimentos corporais, a plenitude da vida.

Enquanto educação, a dança deve preservar a espontaneidade do movimento, mantendo a expressão criativa do corpo-sujeito, bem como cultivar a capacidade de trabalho no coletivo, ou seja, o agir com os outros. Acreditando, assim, num ensino mais criativo dos conteúdos técnicos da dança, incentivando a comunicação não-verbal pela exploração da carga expressiva e espontânea de cada movimento e próprio de cada corpo-sujeito, ou seja, expressar-se criativamente pelo seu movimento, contribuindo assim a:

[...] tomar consciência de suas possibilidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade para se comunicarem. [...] a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, de comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2006, p. 73).

Nessa perspectiva, a dança se configura enquanto manifestação humana possível de modificações e inserção de novos conhecimentos baseando-se nas experiências e possibilidades de cada “ser”.

O corpo que dança tem o privilégio de agir e interagir em constantes mudanças e estados de movimento, que sofrem de forma objetiva e subjetiva influências de um corpo atuante inaugurando um processo dialógico também com o outro.

Rosa (2008, p. 68) fala que o corpo que dança está inserida num jogo poético e estabelece relações entre corpo e espaço,

Compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo que dança fala sobre si, que o corpo por suas qualidades constrói um fazer que especializa seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para a realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação (Ibid, p. 69).

E para que essa compreensão aconteça é necessário que esse corpo dançante estabeleça relações no ato do se-movimentar e consiga sentir-se através das ações desse se-movimentar ator do movimento, e ainda, autoral desse, pois somos corpo arte quando dançamos.

Através das experiências e vivências de ritmos e estilos de dança construímos nosso vocabulário de movimento, porém, não basta apenas o conhecimento no âmbito de classificarmos o que se dança, mas sim, sabermos o que dançamos, porque dançamos, e como esse dançar reflete em minha vida.

Merleau-Ponty (1999), nos dizia que toda a experiência é fonte de conhecimento e possibilita novo olhar para o fenômeno, sendo esse novo olhar através do meu corpo singular e do que eu construo com ele.

As experiências de nosso corpo construirão a nossa existência, darão significados a nossos projetos e ao conjunto de processos vividos. Experiências de um corpo pensamento, de um corpo arte, de um corpo que dança. De um corpo singular e universal, por consequência de suas experiências e de seus projetos, (ROSA, 2008, p. 67).

A dança possibilita ao corpo-sujeito no ato de dançar uma sensação de plenitude, de princípio de vida, de liberdade de ser como somos e estarmos como estamos naquele momento, pois como nos traz Rosa (2008, p. 71) “na dança o próprio corpo é obra de arte, movimenta-se num espaço que é poético e tem consciência disso, que joga com as possibilidades de ‘ser’ corpo, e é, portanto, um corpo que se sabe arte”.

Segundo Lima (2002, p. 55):

A dança compreende a união do movimento com o prazer, a alegria, a criatividade, a criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão e a arte [...]. Vivenciar a dança proporciona um diálogo com o mundo, com o cotidiano, com a corporeidade, auxiliando a revelar a própria existência, pois a arte se confunde com a vida e a dança está contida nela. Falar de dança como

sinônimo de vida significa perceber e reconhecer os conflitos da existência, das angustias do corpo, as opressões sociais e as transformações individuais e coletivas [...].

Todo corpo pode dançar, quando acreditamos conforme Gaio e Góis (2006, p. 19) que a dança existe como uma expressão própria do ser humano e que esse ser humano de forma individual ou em grupo por meio de movimentos não-verbal expressa suas idéias com objetivos de denuncia ou libertação de algo. “A dança pode ser linguagem, para construção de uma nova cultura, de uma nova sociedade, de um novo mundo”.

Para Saraiva-Kunz (2003) a dança é um fenômeno que corporalmente manifestado incumbe ao corpo a mediação entre o ser e o mundo numa totalidade vivida, ou seja, o movimento vivido em dança. “[...] a dança é um fenômeno criado cuja presença vivida é uma *experiência* que faz emergir a reelaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma *nova* experiência” (p.92).

Para Dantas (*apud* Gaio e Góis, 2006, p. 18),

Um corpo, ao dançar, entrega-se ao ímpeto do movimento, deixando-se deslocar e transformar. Ele atravessa o espaço, joga com o tempo, brinca com as forças e leis físicas, diverte-se com seu peso, provoca dinâmicas inusitadas. Mas para que haja o movimento é preciso também haver o não-movimento, a quietude, o silêncio do corpo dançante. É o imóvel que sustenta o movimento, assim como o vazio – o não-movimento – solícita e impulsiona o movimento para ser ele mesmo.

A dança possibilita uma outra forma de sermos e de estarmos no mundo, provocando uma ampliação na/da vivência do corpo em movimento, perpassando a ideia de “ser mais do que movimento corporal sendo nada mais do que o movimento corporal”, em suas variadas formas e significações, contudo alicerçado pela capacidade expressiva e intencional de movimento (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 101).

A relação de cada pessoa com a dança é algo diferenciada conforme sua vivência subjectiva e a realidade social. Ambas se reflectem na atribuição de significados que a pessoa faz, de forma que ela tem sempre uma compreensão biográfica da dança: cada pessoa tem formulado o significado que a dança tem para si (Ibid, p. 107).

No entendimento da dança como arte e comunicação podemos traçar tempos e movimentos pela ação intencional de nos descobrirmos enquanto corpo dançante e atuante no meio, no sentido de explorar seu efeito denunciador, crítico e sensível a quem assiste, a quem a produz e, principalmente, a quem a sente indiferente da maneira de senti-la.

Para Gaio e Góis (2006, p. 21), a dança é arte, quando:

[...] transmite o sensível e o inteligível pela estética do movimento; quando leva corpos a viajar nas idéias que emanam dos movimentos, ao mesmo tempo em que induz outros corpos a apreciar, refletir e sentir essas idéias para além de simples movimentos – como fatos e realidade que devem e podem ser transformados.

A dança é uma linguagem corporal de um texto cultural que permite ao corpo-sujeito expressar sentimentos e sensações através do se-movimentar humano intencional, expressivo e singular. A dança é uno para o corpo-sujeito que se percebe e que a vive na sua essência. “A dança configura um diálogo da pessoa com seu mundo, um diálogo onde se investe a expressão do mundo vivido” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 126).

Como nos fala Nóbrega (*apud* Gaio e Góis, 2006, p. 18),

A dança deriva da corporeidade do dançarino. A lógica da dança, sua configuração, encontra-se na interpretação/criação de movimentos. Para compreendê-la é preciso dançar, pois trata-se de um conhecimento vivencial, envolvendo o corpo, os movimentos e a percepção. A dança está diretamente vinculada ao corpo, sua linguagem é configurada pelo movimento, criando um vocabulário próprio de gestos significativos.

Para Saraiva-Kunz (*apud* Saraiva et. al, 2007, p. 107) “a dança é uma experiência estética que desenvolve uma “capacidade de percepção do mundo, tornando-o capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo”.

Nesse entendimento, o corpo-sujeito que dança experiência outra maneira de ser estar no mundo, de forma singular, subjetiva e intencional, por esse ser corpo no seu se-movimentar.

### **2.3 – Corpo com Deficiência Visual: Simplesmente Corpo que Dança...**

O trabalho de conclusão de curso (TCC) provocou e nos desafiou de maneira significativa a pensar no corpo-sujeito com deficiência visual que dança, o quê também nos trouxe, conforme relatamos no trabalho, novas perspectivas e muitas possibilidades, instigando nosso olhar a olhar, já que “olhar para o corpo que dança é ver além do que os olhos podem enxergar, é viver e criar com a dança” (VENÂNCIO e TAVARES e FIGUEIREDO, 1999, p. 218).

Isso nos levou a refletir que, ser corpo-sujeito com deficiência visual diz respeito a ter menos visibilidade, “a ter menos informação sobre certa situação em comparação com uma outra pessoa que pode ver essa situação [...]. O ver e o não ver fazem parte da sua vida” (TIM GEBBELS *apud* FREIRE, 2001, p. 03).

A dança é uma possibilidade para todos os corpos e que ela se basta na sua materialização singular e sensível. No entanto, para quem dança buscando uma identidade de corpo perfeito, o ato de dançar ainda se sustenta na padronização elitizada de movimento e de corpo, isso, nega a possibilidade de ser corpo dançante na sua singularidade e na maneira de ser e estar no mundo tornando esta experiência mais sensível e significativa.

Conforme Rocha (2008), quando o corpo-sujeito com deficiência dança a diferença ainda pode parecer inquietante aos olhos de quem o assiste, infelizmente, pois, vivemos num mundo de aparências, dominante e que comete grandes erros, como o não reconhecimento a esse corpo dançante, através da rejeição ou comoção.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 40) levanta alguns questionamentos,

Considerando que a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto, o que acontece quando uma pessoa com deficiência apresenta-se no papel de dançarino? [...] pode a integração de corpos deficientes na dança resultar rupturas com as pré-concepções das habilidades sobre o profissional da dança? Ou será, ainda, que o corpo deficiente “transcende” sua deficiência para tornar-se um dançarino?

Como argumenta Arendt (*apud* Freire 2001, p. 03), aos olhos do espectador:

[...] nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador, por conseguinte: o fato de que as aparências sempre exigem espectadores e, por isso, sempre implicam um reconhecimento e uma admissão pelo menos potenciais, tem conseqüências de longo alcance para o que nós – seres que aparecem em um mundo de aparências - entendemos por realidade – tanto nossa quanto a do mundo.

A dança para o corpo-sujeito com deficiência visual deve propor uma nova experiência estética que permita conforme Tolocka e Verlengia (2006, p. 12) “que a diferença seja vista como riqueza e não problema”.

Nesse sentido, a proposta de trabalho com a dança para Pessoas com deficiência visual se fundamenta na perspectiva de inclusão e emancipação dos sujeitos que por meio da experimentação da vivência do movimento humano promove um diálogo com o mundo das percepções, das sensações, das emoções, das essências. Uma vez que acreditamos que o movimentar-se significa conquistar e explorar o meio em que

vivemos, sendo nossa estrutura básica de comunicação, ou seja, através do movimento, proporcionar aos dançarinos diferentes e diversificadas possibilidades de conhecimento e percepção do seu próprio corpo, nas relações sociais e no espaço onde vive (LIMA e FRANCISHI, 2006).

A percepção do significado da dança na vida do corpo-sujeito com deficiência visual aproxima-se conforme explicitam Venâncio, Tavares e Figueiredo (1999, p. 66), “daquilo que acreditamos pensar e sentir na dança hoje, onde os processos artísticos são educativos e vice-versa”, ou seja, o processo de construção em dança deve se dar a partir do que o sujeito acredita a partir do que é significativo para ele. Ao encontro disto, a abordagem fenomenológica nos possibilita olharmos para a vivência do corpo com influência de uma “poética da dança” que inaugura uma outra perspectiva, que não a hegemônica de corpos e movimentos.

Com o trabalho de dança a percepção corporal é muito exigida, desta forma o corpo-sujeito com deficiência visual poderá através do movimento, exteriorizar seus pensamentos e ideias possibilitando um diálogo corporal expressivo.

Para Porto (*apud* Tolocka, Porto e Valla, 2006, p. 01), “ao tratarmos de Pessoas com deficiência visual devemos partir do princípio que elas são seres humanos dotados de capacidades e potencialidades, como quaisquer outros”. Então, possibilitar-lhes a vivência com a dança numa perspectiva educacional, é aproximar uma oportunidade que poderá desencadear ao dançarino experiências de diferentes movimentações.

Ainda para as autoras, o corpo-sujeito com deficiência visual poderá, a partir do contato com a dança, se conhecer e se perceber que é corpo em movimento, na interação com outro e com o mundo, pois:

[...] através da dança ela poderá explorar e usufruir das suas capacidades e potencialidades rítmicas, de coordenação motora, de equilíbrio, entre outras, numa vinculação direta com o espaço, com o tempo, com a expressão, com a arte e com outros aspectos que o dançar pode propiciar a partir de sua prática, (TOLOCKA, PORTO e VALLA, 2006, p. 02).

Nesse sentido, o movimento da dança se faz como uma união de vinculação do ser humano com a corporeidade que, de acordo com Tolocka, Porto e Valla (2006, p. 07) é,

[...] ao encontro de sua subjetividade, de sua intencionalidade, na busca pela transcendência, pela vida, pela felicidade. Para nós, a dança é fonte de experiências corporais que carregam em si significados, que podem ser vividos pelas pessoas com deficiência visual, permitindo o contato com os movimentos corporais e todas as realizações que eles podem propiciar.



Conforme Venâncio, Tavares e Figueiredo (1999), a vivência com a dança surge para a Pessoa com deficiência visual como possibilidade de redimensionar seus limites e suas dificuldades, explorando melhor suas potencialidades.

Neste momento, transparecem as experiências nas quais, no decorrer da existência, o corpo busca a sua essência. São as experiências pessoais de crescimento e da humanização da própria vida. [...] no momento em que a dança é percebida enquanto essência, enquanto origem transforma-se num caminho rico para descobertas e reconhecimento corporal. Rompe barreiras, estigmas e valores, tais como: do desempenho físico, do modelo, das formas e das regras impostas, possibilitando ao indivíduo buscar na dança o seu corpo, sua dança, uma expressão que tem caráter próprio, mais legítima e original. Não é propriamente um estilo o que determina os padrões, mas a visão que temos dele (Ibid, p. 218).

Diante desse entendimento, gostar de dança é algo corpóreo, intencional, sensível e compreensível a quem dança e a quem lança o olhar a “olhar” o corpo-sujeito que dança.

É fundamental, então, nos preocuparmos de que forma a dança está sendo desenvolvida com esse corpo-sujeito, de maneira que esta dança deve respeitar seu potencial (individual), possa e deva permitir a busca de sua própria linguagem corporal, tornando suas experiências fonte de conhecimento próprio e do mundo em que vive.

Para Freire (2001) a execução na dança depende da aquisição e do domínio de habilidades que são importantes para movimentar-se com mais facilidade e até mesmo precisão, influenciando desta forma na expressividade.

A dança torna-se, ainda, muito importante para a Pessoa com deficiência visual, quando auxilia no aumento da autoestima e autoconfiança, o que lhes proporciona uma sensação que muitas vezes lhes é tirada: a de independência. Quando o corpo-sujeito está dançando ele mostra o que criou/produziu, ou seja, ele é e depende de si, mas ele também é ser dançante, atuante e dependente de si e do outro, quando dança no coletivo.

Essa independência se torna possível através da experiência vivida, onde a pessoa reúne sentidos e experiências a si própria, e, a dança possibilita buscas e desafios por meio do movimento, transcendendo barreiras e superando limites.

O corpo-sujeito com deficiência visual necessita de experiências e vivências significativas de movimento para que possa construir, a partir da sua corporeidade, entendimentos a cerca das suas possibilidades e potencialidade de ser e estar e atuar no mundo de forma intencional e, acima de tudo, provida de entendimento e domínios

corporais para que sua limitação seja, nesse momento, uma forma de organizar estratégias “para” e não um limite a um não saber, não fazer e não saber fazer algo.

Partimos do entendimento que a Pessoa com deficiência visual precisa ter oportunidade de vivenciar movimentos, pois, desta forma possuirá um conteúdo (vocabulário/repertório) a ser trabalhado e explorado. Conforme Freire (2001, p. 35), “com suas habilidades e conhecimentos desenvolvidos, elas poderão ser capazes de criar danças mais complexa, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição”.

Tendo a dança como fonte propulsora do movimento como linguagem não-verbal e ainda como possibilidade de execução do movimento para/na/da dança, e na corporeidade do corpo-sujeito com deficiência visual, torna-se indispensável salientar que ela estabelece vivências ricas em possibilidades de trocas interpessoais, na construção de uma corporeidade baseada na descoberta e na liberdade de expressão e não em limitações e fragmentações das potencialidades humanas.

Sendo assim, é essencial que o corpo-sujeito com deficiência possua uma relação com seu corpo onde esse possa identificar suas limitações, potencialidades e individualidade, permitindo a exploração de sua corporeidade através da dança.

Entender que o trabalho com a dança contribui significativamente nas experiências estéticas do corpo que dança é fundamental, pois o desenvolvimento do trabalho pode e deve provocar uma situação no contexto onde as pessoas envolvidas tenham, conforme Freire (2001, p. 04), que “oferecer algo de si para apreenderem a experiência”. Ainda para a autora,

[...] essas experiências estéticas, pelo modo que se apresentam, primeiramente desafiam a atitude passiva do observador, em segundo lugar problematizam a perspectiva que trata o diferente a não-belo. [...] comprova que a atitude acentuada por parte dos espectadores de que a deficiência é feia, inquietante ou simplesmente não é bela. O corpo diferente em encenação faz que o espectador tenha que rever seu julgamento sobre o que é belo. Pois o que esta sendo apresentado ali é muito mais além do que é vidente”.

Então, a apreciação do corpo-sujeito dançante com deficiência visual deve buscar um valor estético, a partir da totalidade da obra e não na soma das partes. Ou seja, “a dança para um corpo diferente estaria nos propondo um conhecimento mais amplo do conceito de beleza e ao mesmo tempo o desafio de apreendermos uma estética da própria existência” (FREIRE, 2001, p. 41).

O corpo-sujeito dançante com deficiência visual quando está inserido também num processo de criação em dança, resgata possibilidades do criar (fazer), do conhecer e do expressar-se, buscando um agir no mundo com consciência, sentimento e sentido. Assim, podemos refletir que a educação estética provem do saber sentir, possibilitando aos indivíduos aprender através da sensibilização do “ser”. É como apreciar um espetáculo de dança ou outra manifestação artística e relacionar toda sua vivência para entender e refletir sobre o que representa para sua vida.

Segundo Fiamoncini (2003, p.65) “O saber sensível é a possibilidade aventada para novas formas de elaboração do conhecimento, tendo como ponto de partida a existência humana, ou seja, o mundo vivido”.

No entanto, independente do corpo dançante deve-se considerar a influência que a dança exerce na formação sociocultural do nosso País, pois, aqui a dança é parte cultural muito presente. Frente a isso, por que a dança não acontece de maneira autêntica, sensível e sistematizada nas escolas e para corpos-sujeitos com deficiência, deixando de ser apenas um “escape” seja qual for o motivo? Não seria essa uma justificativa pertinente para um trabalho de desenvolvimento de potenciais de corpo-sujeito envolvidos que dançam.

#### **2.4 – Corpos, tempos e espaços: Composição Coreográfica**

*“[...] Se eu sei o que a dança é, controlo seu vir-a-ser. Ela pode vir-a-ser um infinito de possibilidades, todas as variações possíveis, mas somente aquelas admitidas no seio da essência da dança” (ROCHA, 2009, p. 62).*

Ao imaginarmos um trabalho de dança, logo, aquela cena de um grupo que consegue dinamicamente realizar os mesmos movimentos ao mesmo tempo, isso na tão conhecida frase: “estão bem ensaiadinhos”. No entanto, a dança enquanto arte perpassa a ideia de executar, reproduzir e ensaiar alguns movimentos padronizados por quem vende e sabe vender imagens doutrinadoras de corpos.

Nesse sentido, dançar é muito mais do que reproduzir movimentos, seja ele ditado por uma batida musical, modismo ou articulado a formas já configuradas enquanto estéticas de dança.

A dança, ou melhor, o dançar não se trata apenas de um enquadramento ritmado articulando passos com compassos. Se assim fosse, segundo, Alves (2007, p. 1) “a

dança seria apenas uma série de movimentos num discorrer cinemático”, ou seja, a dança é muito mais que uma pré-determinação de movimentos.

[...] a dança fala através dos gestos, mas o que esta fala diz, esta longe de fazer entender. E nem poderia, uma vez que se ocupa do sensível e não de sua especulação na faculdade de entendimento. É por isto que o gesto se mantém na sua dimensão mais primordial, enquanto célula de movimento. Esta célula é uma estrutura léxica que quando associada a outras células formam as frases de movimento, que por sua vez, quando dispostas numa composição, descrevem o itinerário coreográfico (ALVES, 2007, p. 2).

Diante disso, a composição coreográfica pode ser compreendida como um arranjo de vocabulários que de forma intencional se utilizam da sensibilidade do corpo dançante/atuante. A coreografia, neste caso, não se deve tratar apenas como um produto passível de reprodução e exibição aos espectadores, porém deve considerar a condição de ato intencional e de grandiosas informações, reivindicações e até mesmo aprendizagem, que também emocionam e apresentam beleza.

Ainda, através das palavras de Alves (2007), podemos perceber que a dança foge a representação pela reprodução, e que devemos lançar um olhar para como esse processo de construção coreográfica acontece.

A dança através de movimentações expressivas e intencionais provoca na representação a percepção sensível.

[...] Na dimensão de sensibilização, o gesto se mantém como enigma, pois sugere algo, sem revelar plenamente o que. Este algo faz ecoar cordas ocultas no inconsciente, sua mediação prorroga a revelação do sentido, fazendo claudicar a revelação, na busca de possibilidade ainda por vir (ALVES, 2007, p. 04).

A composição coreográfica embasada pelas movimentações expressivas e intencionais torna-se enigmática e atrativa, na qual a formação e execução gestual devem ser uma possibilidade de experiência significativa e criativa. O gestual é ponto de saída e chegada, porém não é a única fonte. É representativa, mas deve, acima de tudo, ser portadora de intencionalidade e expressividade. É uma forma artística de comunicação, o corpo dançante gera a coreografia e não a coreografia gera esse corpo dançante.

Se a dança enquanto processo coreográfico pode oferecer possibilidades e provocar um ir além, compactuo com Ferrari (2001, p. 05), quando questiona:

[...] Ora, se é a dança fruto da criação corporal do ser humano, se é ela capaz de promover em quem a pratica o seu melhor desenvolvimento enquanto ser

humano seria realmente possível confirmar afirmações como estas através de praticantes de dança que são apenas repetidores de movimentos de outrem?! Não seria oportuno promover a participação destes "dançarinos-operários", oferecendo-os, finalmente, a oportunidade de co-agir a dança? [...].

Diante disso salienta-se mais uma vez a importância do envolvimento do dançarino(a) na promoção do processo coreográfico. Se o mesmo a representa, por que não oferecer a oportunidade de criá-la?

Conforme Lobo e Navas (2008, p. 25), “na dança quem escreve é o corpo com suas percepções, sensações e sentimentos transformados em qualidades expressivas no espaço e no tempo, seus parceiros inseparáveis”.

Conforme Miller (2007, p. 97):

As coreografias nascem de uma mesma necessidade, que não é saciada nas estréias, pois o processo de criação sempre está em movimento e aperfeiçoamento. O espetáculo acontece como continuação de experiências. A criação não está só no produto, mas no percurso, portanto não é um fim, ma um meio de validar a pesquisa que está em constante transformação.

No entanto, quando pensamos numa composição ou o itinerário coreográfico, logo ligamos ao tal “produto final”, ou seja, a coreografia na dança com movimentos compilados e técnicos.

Segundo Lima (2006, p. 12) a composição coreográfica deve-se “em detrimento do movimento significativo para o sujeito que dança”.

Tendo em vista que a composição coreográfica refere-se a uma possibilidade do fenômeno dança se manifestar, o que normalmente contemplamos é justamente a coreografia, como o produto final de um processo artístico e educacional, riquíssimo de fenômenos, ou seja, de momentos que marcam a formação dos dançarinos. Talvez esta constatação seja fruto das armadilhas de uma sociedade capitalista e neoliberal que não se questiona quem fez, como fez, quais as problemáticas enfrentadas, mas sim, quanto custa o produto em si (LIMA, 2006, p. 12).

Diante disso tudo há um papel importantíssimo e fundamental para que aconteça a coreografia, além do dançarino intérprete, o papel do coreógrafo que deve ter sensibilidade aguçada para formações e transformações de ideias. Segundo Navas e Lobo (2008, p. 26),

Coreógrafos são pessoas que reúnem potenciais e qualidades perceptivas, intuitivas, imaginação criativa, sensibilidade, capacidade de risco, gosto pelo unusitado, coragem e outras tantas qualidades. Além de estar consciente da função de sua arte, o coreógrafo precisa também desenvolver o espírito da realização e pesquisa, a capacidade de selecionar, organizar, formatar e transbordar a sua criação, fazendo-a ressoar em seus expectadores, comunicando-se, transformando ou comungando sentimentos e idéias.

Assim, a composição coreográfica pode ser entendida como um processo, mais um caminho a fim de se chegar a, e não como ponto geral de início, meio e fim. Podemos então, também através dela pensar, executar e desvendar movimentos para/em um processo de dança (ROCHA, 2008).

Diante disso, e considerando alguns(as) investigadores(as), dançarinos(as), estudiosos(as) e acreditadores da dança como um processo a ser pesquisado, estudado, vivido e divulgado, optamos por explorar essa pesquisa em dois estudos específicos sobre composição coreográfica, aos quais tratam dos seguintes títulos e autoras: *Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e Técnica, Sob Um Olhar Fenomenológico* - por Marlini Dorneles de Lima, e, *A arte da Composição: teatro do movimento* (capítulo I) - por Lenora Lobo e Cássia Navas.

Nesse sentido, e sob o olhar fenomenológico, a dança enquanto arte nos permite considerar alguns aspectos significativos e, muitas vezes, não entendidos pelo corpo dançante. Para isso Lima (2006) nos convida a refletir a cerca de três elementos que estruturam a composição coreográfica, sendo: movimento humano, técnica e expressividade.

Abordando o primeiro elemento: movimento humano, Lima e Kunz, fundamentados em Merleau-Ponty argumentam que:

[...] denomina o movimento na dança com um movimento abstrato, pois este inaugura no corpo um processo de reflexão e construção da subjetividade, superpondo o espaço físico um espaço virtual ou humano, para ele a possibilidade de projeção torna possível à organização dos dados sensíveis em um sistema de significações (LIMA e KUNZ, 2006, p. 05).

No entanto perceber e buscar que o movimento humano seja muito mais que um movimento mecânico, padronizado e descontextualizado, é uma tarefa árdua e acima de tudo polêmica, pois, a própria história do corpo na dança nos remete a figurar uma padronização de movimento que aniquila de certa forma o “ser” corpo em movimento.

Retomamos aqui a introdução desse capítulo que aponta o movimento humano através da concepção dialógica de movimento, ou seja, o se-movimentar humano. Não é mais o momento de apenas entendermos e nos aceitarmos enquanto corpos que apenas assumem uma postura idealizada de movimento na dança. O momento permite uma postura ampla de entendermos e assumirmos que o nosso corpo experiência e vivencia a cada momento movimentos significativos e de extrema intencionalidade a fim de retratar alguma coisa pela condição e sensibilidade de sermos corpo.

A denúncia realizada pelo corpo através da dança num se-movimentar transcende o corpo padrão e o torna corpo vida diante a sua atuação e intenção do mundo vivido, ou ainda enquanto movimento humano que para Gordjin (*apud* Lima e Kunz, 2006, p. 05), “inaugura a possibilidade de um diálogo intencional com o mundo e nesta dinâmica o ser que se movimenta experiencia um “significado motriz””.

No segundo elemento, a técnica, os autores buscam explorá-la de forma que se possibilite a ampliação de suas possibilidades, bem como apontamentos frente aos equívocos que cercam o ensino da dança. Afirmam que a própria história denomina a técnica como um dos principais domínios da vida, contudo para a dança, esse elemento em alguns momentos se sobrepõe à experiência estética, reduzindo fortemente seu conceito.

Partiremos do entendimento de técnica apontados por de Lima e Kunz (2006) que propõem um alargamento do seu conceito, permitindo dessa forma, um olhar ao fenômeno artístico através de uma experiência estética educacional.

Para Heidegger (*apud* Lima e Kunz, 226, p. 08), a “técnica não é algo meramente passivo, ela influencia de forma decisiva a relação que o homem tem com seu mundo, ela participa desta forma na fundamentação do mundo”.

Assim, Lima e Kunz (2006, p. 8), analisando a conceituação de Heidegger fazem a seguinte observação:

[...] para Heidegger a compreensão do que é verdadeiro encontra-se no desocultamento (*Entbergung*), nesta funda-se todo o produzir (*poieses*), segundo o autor o desabrigar é desvelar a verdade, esse entendimento perpassa a questão da técnica ser um mero instrumento, remetendo a importância de questionarmos as circunstâncias que surgem os meios e fins, pois no caso específico da dança, o instrumento trata-se do próprio sujeito que dança.

Diante disso, a técnica deixa de ser um adestramento e padronização de um e/ou vários movimentos e passa a atingir uma dimensão mais humana pautada em princípios e possibilidades de realização de movimentos advindos de um *eu* que os realiza. Torna-se a essência do movimento humano num encontro de homem e mundo, considerando expectativas, limitações e transformações frente à apropriações de práticas corporais.

O último elemento tratado pelos autores refere-se à expressividade. E quando relacionado à dança nos provoca uma inquietude tangencial, pois, se dança é comunicação, e o corpo é consideravelmente expressivo, ela é expressiva. Alguns questionamentos relevantes vêm sendo levantados sobre o expressar-se.

Segundo Lima e Kunz (2006, p. 09), a expressividade se faz presente no homem, no comportamento humano, na vida humana, entretanto, é preciso,

[...] focalizar para esse fenômeno no contexto artístico, mais especificamente na composição coreográfica, questionando a respeito da essência da expressividade no ato de coreografar? Como se relaciona o fenômeno da expressividade na coreografia em relação a supremacia do domínio técnico? Como ampliar a visão reducionista do conceito de expressão e técnica? Ou seja, como chegar à essência da expressão nos movimentos que constituem uma coreografia?

A expressividade vem sendo debatida de forma mais sistematizada do que tempos atrás, fomentando um processo de (re)entendimento acerca da expressão corporal do/pelo corpo-sujeito na arte e nas expressões artísticas.

A expressividade trata da intenção dada ao realizarmos um movimento, refletindo em movimentos expressivos. Nisso, de acordo com Lima (2006) há uma integração desse corpo-sujeito, principalmente, no que se refere à dança enquanto arte, de expressar-se artisticamente.

A expressividade dos gestos representa a possibilidade discursiva do contato imediato com o mundo da percepção, é a partir da existência expressiva dos acontecimentos singulares do todo que visualizamos as relações entre a partes, denominada por Merleau-Ponty como poder de criação. Neste sentido pode-se dizer que o projeto merleau-pontyano se propõe em estudar justamente essa dinâmica das relações expressivas que constituem a existência corporal, coexistente com o outro e o mundo (Ibid, p. 54).

Mais do que isso, conforme os autores, a expressividade se faz “presente no comportamento humano, na vida humana” (2006, p. 52). É importante salientarmos, que a expressividade deve ser tratada não como uma representação, mas sim, como um “ato fundação” (HELLER *apud* LIMA, 2006, p. 52). Desta forma, Merleau-Ponty (*apud* Lima, 2006), defende o movimento expressivo tratando-o como uma relação de não independência, ou seja, estes movimentos ocorrem de maneira espontânea, dando ênfase ao mundo vivido desse corpo-sujeito.

Ao encontro da expressividade na dança, Saraiva-Kunz (2003), nos traz a importância do conhecimento derivado da experiência sensorial na vivência, destacando deste modo o papel da percepção.

Nesse sentido, os elementos, movimento humano, técnica e expressividade formam uma tríade que não podem ser conceituadas e determinadas por um movimento de forma restrita e dicotômica, mas num movimentar-se provocando um diálogo aberto



entre o homem e o mundo, diálogo esse intencional, para um sentido e significado artístico tanto para o referente quanto para representação.

Diante disso, na composição coreográfica a técnica e a expressão “não podem ser conceituadas como mero meio de dominação dos movimentos” (Lima e Kunz, 2006, p. 12), mas por possibilitarem a (re)descoberta de movimentos artísticos na coreografia, numa relação dialógica de movimento. O corpo que dança através da composição coreográfica elabora para si momentos de variadas possibilidades de significações e movimentos.

Portanto, o fenômeno da composição coreográfica “visualizado enquanto um potencial na educação estética traz à luz do pensamento fenomenológico, aspectos com a intuição, intencionalidade e a percepção, fundamentalmente a importância na experiência vivida pelo sujeito que participa desse fenômeno” (LIMA e KUNZ, 2006, p. 02).

Assim, dançar e coreografar são coisas distintas, ou seja, nem todo ato de dançar é uma coreografia (Lobo e Navas, 2008). O processo de coreografar é um ato, acima de tudo, criativo e conforme as autoras;

Para se compor em dança é preciso mais do que o ato de dançar. É necessária a vivência do fascinante processo criativo para, a partir dele, dar forma a composição cênica que em dança chama-se coreografia [...]. Podemos chamar a coreografia de composição coreográfica (Ibid, 2008, p. 25).

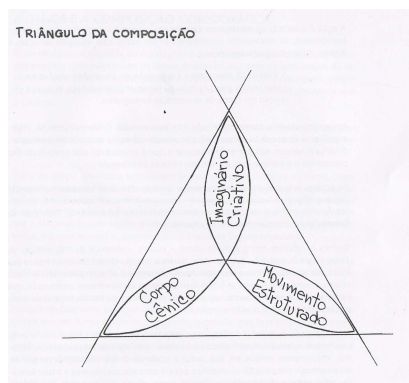
O simples ato de dançar não é uma coreografia, pois somos seres expressivos e nos comunicamos muito corporalmente, o que nos possibilita a elaboração de frases e repertórios de movimentos cotidianos que podem ser dançados, mas, conforme as autoras não se tornam uma coreografia necessariamente, é preciso mais do que o executar movimentos. “As frases que os corpos executam podem vir a se transformar em dança e depois em coreografias (ibidem, p. 26)”.

A proposta das autoras é refletir e estabelecer fases que envolvem o processo de composição coreográfica desde a criação até a composição cênica, ou seja, arte da composição – teatro do movimento. Diante disso, as autoras apresentam o **Triângulo da Composição** (base), como princípio-tríade que deve “estimular, nortear e elaborar os processos criativos da composição coreográfica (Ibidem, p. 30)”.

Em dança e na arte do movimento, ela se atualiza no que diz respeito à outra tríade: corpo, espaço e tempo, elementos fundamentais da arte de dançar. A estratégia de uma expansão organizativa própria que perpassa, mas não se baseia somente no princípio básico corpo – espaço – tempo diz respeito à

didática proposta anteriormente mediante o triângulo da composição [...], (Ibidem, p. 30).

Conforme as autoras o Triângulo da Composição é composto por três vértices: o imaginário criativo, corpo cênico e movimento estruturado (Ibidem, p. 30-31):



O primeiro vértice pauta-se no fazer surgir, ou seja, no processo de criação. A partir do que conhecemos e do que vivenciamos podemos provocar corporalmente representações que se darão em forma de linguagem corporal. O imaginário criativo, parte do que dominamos (conhecemos) e de questionamentos que virão a ser dominados (o quê, porque, etc), um processo investigativo que parte de algum estímulo, seja ela visual, emocional, entre outros.

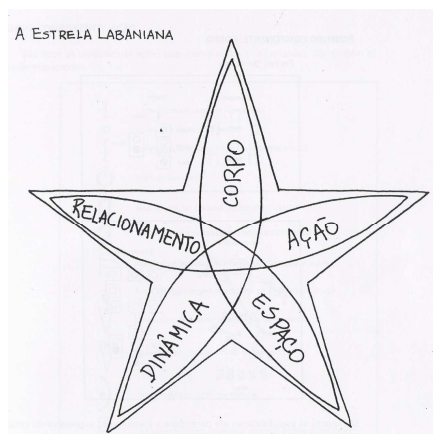
Esse vértice é o responsável pelo desenvolvimento da imaginação criativa do artista, onde esse deve ser capaz de trazer à tona e de forma conscientemente expressões corporais que, conforme as autoras, “por meio do ato de imaginar, corporifica-as em linguagem não-verbal (p. 32)”, ou seja, concretiza corporalmente o que estava abstrato (imaginário).

O segundo vértice: Corpo Cênico - pauta-se no trabalho corporal do artista do movimento, que deve estar pronto a criar, realizar, repetir e expressar o movimento de forma intencional. Essa intenção deve estar sempre “reciclada”, ou seja, ela nunca pode parecer vazia, apesar das variadas repetições que será sujeitada, ela deve sempre estar imbuída de qualidade, através de “transbordamento, uma recriação, uma reinvenção (p. 34)”.

O Movimento Estruturado, terceiro e último vértice aborda a arquitetura da junção dos dois vértices já explanados. Forma-se uma organização do corpo cênico em um contexto. Os movimentos são organizados para que surjam imagens de uma dança,

como exemplificam as autoras, como “organizar palavras para dar significado no texto – frases e parágrafos e capítulos (Ibidem, p. 40)”.

As autoras ainda partem da ideia de que se a dança é uma linguagem, ela precisa ser organizada, ou seja, deve haver uma organização dos seus movimentos e para isso esse último vértice estruturado no Teatro do Movimento. Torna-se a organização do imaginário criativo de um corpo cênico de forma sistematizada. Aqui elas se utilizam da Estrela Labaniana (Laban/Preston) e nos propõem: corpo em coordenação, variedade de ações, forma espacial, frase dinâmica, um relacionamento. Por outro lado, são cinco os componentes estruturais do movimento formalizando-se a Estrela Labaniana, sendo: corpo, ações, espaço, dinâmica, relacionamento (p. 41).



Assim o primeiro componente corresponde ao: corpo; o segundo componente: ação – combinações de doze unidades que dão origem a frases de movimento; o terceiro componente: espaço – investiga-se o espaço no corpo e o corpo no espaço; o quarto componente: dinâmica – são as qualidades pessoais presentes na realização de um movimento e o quinto componente: relacionamento – possíveis relações com o grupo, com o outro, com a luz, o cenário, com o público, entre outros.

Conforme as autoras, estes cinco componentes podem servir de ponto de partida para a “criação e estruturação coreográfica ou como possibilidades de desenvolvimento e variação de frases coreográficas [...], (p. 58)”.

Como fonte instigadora do processo para os intérpretes-criadores as autoras trazem o laboratório de origem que trata da pesquisa, ou seja, o desvelamento de uma identidade e linguagem singular. Assim, elas fundamentam o laboratório de origem em Klauss Vianna como fonte estratégica para o vértice do corpo cênico, adotando alguns procedimentos para a preparação e aquecimento dos intérpretes-criadores.

Neste sentido, para Lima (2006) o intérprete criador deve assumir a responsabilidade de se aventurar no desafio do processo de criação, através da aventura de expressar conteúdos e transgredir a realidade que nos limita as possibilidades de expressão.

Robatto (1994) nos chama a atenção para forma, a estrutura da composição coreográfica deve ser contemplada como um todo, ou seja, desde a escolha da temática a realização do gesto mais simbólico. Segundo a autora é nesse entrelaçar de estruturas e informações que permitirá a qualidade estética da coreografia.

Diante disso, os estudos propostos como alicerce desta pesquisa apontam caminhos para o processo de criação e composição coreográfica, ao qual direcionaremos para o agir educativo, ou seja, conforme Lima (2006, p. 67) “da composição coreográfica, que envolve diferentes fenômenos, concepções de homem, mundo e sociedade”.

Assim, não há uma receita pronta para o processo de composição coreográfica, mas acreditamos em varias formas de buscar explorar-la, de significá-la, de compor pelo simples fato de sermos corpo em movimento que produz e reproduz sentidos e significados, que produz conhecimento, que estabelece relações consigo e com o outro e de ser corpo que gera vida na essência de homem-mundo.

### III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 – O Caminho Percorrido

*“A suprema arte do professor é despertar entusiasmo em relação ao conhecimento e a expressão criativa, (ALBERT EINSTEIN)”.*

Diante dos objetivos propostos nesse estudo, que se caracteriza enquanto pesquisa acadêmica como uma pesquisa-ação, faz-se necessário elencar e/ou estruturar caminhos preliminares a fim de balizar as experiências de criação e de composição coreográfica.

Assim, com o intuito de reconhecer as etapas estruturantes do processo de composição coreográfica, consideramos alguns marcos teóricos, como: categorias acerca do corpo-sujeito com deficiência visual e sua corporeidade; o conceito teórico (pressupostos fenomenológicos) para compreendermos a dança, os elementos de ordem teórica e metodológica que fundamentaram o ensino da dança para o corpo-sujeito com deficiência visual (baseado no TCC: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimentos, improvisação e repertório), como também estudos a respeito da arte de compor e criar na dança, através de dois estudos.

O primeiro estudo (Lima e Kunz, 2006) irá fundamentar a concepção teórica para compreender os elementos que se encontram na gênese da Composição Coreográfica como o movimento humano, técnica e expressividade estes vistos sob o olhar fenomenológico que estabelecem seu princípio de interdependência. O segundo (Navas e Lobo, 2008) reflete as etapas que constituem de forma materializada a arte de compor, elencando de forma didática essas etapas (fases) através da proposta do triângulo da composição: imaginário criativo, corpo cênico e o movimento estruturado.

Nesse estudo, essas concepções e marcos teórico, são balizadores de uma proposta construída a partir do princípio básico da individualidade dos corpos-sujeitos envolvidos, bem como os acontecimentos significativos durante o processo no que se

refere ao corpo que possui seu mundo vivido, que percebe, significa e comunica-se com o mesmo, que se depara com a arte de compor e criar em dança, ou seja, este estudo teve como norte registrar e refletir a respeito de um processo criativo de composição em dança observando e trabalhando diretamente com o corpo-sujeito com deficiência visual.

Desta forma, este estudo não seguiu receita ou proposta já pronta, mas sim, pretendeu experienciar um processo de criação em arte captando toda sua singularidade, seus sentidos e significados oriundos do corpo em movimento que transforma suas possibilidades de linguagem e de sua corporeidade para a arte de se comunicar dançando.

Nessa fase, os encontros ocorreram nas sextas-feiras, em algumas quartas-feiras e também em alguns sábados, com duração de uma hora e quinze minutos (1h15min) cada. Foram no total de vinte e um (21) encontros estabelecidos conforme a necessidade da pesquisa.

Os encontros foram organizados de acordo com embasamento teórico desse estudo, conforme segue: história de vida (um encontro); escolha da temática a ser explorada (um encontro); questões sobre a percepção de corpo (um encontro); Sensibilização do ser corpo (três encontros); Instrumentalização (laboratórios, sentidos, significados, etc) (dez encontros); sistematização e ensaio da cena I (um encontro); sistematização e ensaio da cena II (dois encontros); organização e ensaio da cena III (um encontro); ensaio final (um encontro); apresentação na banca de defesa dessa pesquisa.

Diante disso, utilizamos um quadro<sup>8</sup> com elementos estruturantes do processo de criação e composição coreográfica, tendo esse como um instrumento de orientação para o processo, sendo ainda, que o mesmo se apresentou de forma flexível a mudanças, não estando, portanto, como algo pronto e acabado, conforme segue:

---

<sup>8</sup> Quadro elaborado pela orientadora desse estudo: professora Marlíni D. de Lima.

**ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E  
COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA**

<b>ETAPAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>LABORATÓRIO(S) DE SENSIBILIZAÇÃO</b>	<b>INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS</b>
Processo de sensibilização e desvelamento do corpo-sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o imaginário criativo, a sensibilidade do ser para as coisas, sentidos, emoções, percepções que movem o imaginário criativo;</li> <li>- Estimular a capacidade de criação corporal;</li> <li>- Instigar o corpo-sujeito a se perguntar e perceber o que sensibiliza ele, o que toca, o que o emociona e/ou inquieta seu ser...</li> </ul>	Realizar laboratórios explorando as Fontes como: percepção, atenção, inspiração, sensação, intuição, imaginação, sonhos, acontecimentos cotidianos, memória, sentimentos e emoções.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grupo focal - para obter dados sobre história de vida;</li> <li>- diário de campo.</li> </ul>
Instrumentalização do corpo-sujeito em movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar ao corpo em movimento instrumentalizar-se para realização, descoberta, criação de movimentos que se relacionam de forma qualitativa com o tempo, espaço e fluência. - Coletar informações sobre o processo de criação: qual o sentido e significado atribuídos pelos corpos dançantes pelo o que experienciaram?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização das etapas já estruturadas no TCC (2008), como: consciência corporal, vocabulário de movimento e expressividade;</li> <li>- Corpo em cena – a partir das questões de pesquisa da temática explorar laboratórios que gerem células coreográficas significativas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- registro no diário de campo;</li> <li>- registro dos laboratórios por meio de filmagem, etc;</li> </ul>
Colcha de retalhos em movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compor a partir das células coreográficas embrionárias os momentos, ou seja, o roteiro coreográfico;</li> <li>- Introduzir possíveis efeitos coreográficos (espaço cênico, Canon, saídas de palco, tempo, elementos cênicos, paragens, reorganização de células de movimento, repetição, voz, interação com o público, entre outras)</li> <li>- Escolher a trilha sonora, iluminação, cenário, figurino, release, etc.</li> </ul>	- organizar junto aos criadores-intérpretes as células coreografias desenvolvidas a partir dos laboratórios vividos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diário de campo;</li> <li>- grupo focal;</li> </ul>
Entrando em cena: a coreografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar, sistematizar o processo coreográfico;</li> <li>- verificar o papel do coreografo no processo;</li> </ul>	- Realizar ensaio do processo em composição coreográfica, visualizando o processo e vislumbrando a interpretação do que foi proposto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diário de campo;</li> <li>- grupo focal;</li> </ul>

## 3.2 – Elementos Estruturantes do Processo de Criação e Composição Coreográfica

### 3.2.1 – Sensibilização... Onde tudo começa...

O processo teve como ponto de partida o (re)conhecimento da história de vida das pessoas envolvidas na pesquisa, isso porque não podemos falar e atuar sem conhecermos e considerarmos a realidade de cada ser humano, a fim de que possamos entender ações singulares e até mesmo realizar encaminhamentos de ordem metodológica para atender as necessidades de cada corpo-sujeito.

Além de buscar retratar a história de vida de cada pessoa envolvida, aproveitei o momento para definir os nomes fictício das participantes, assim como abordar junto as pessoas envolvidas sobre a escolha da temática a ser escolhida e explorada posteriormente durante a pesquisa, conforme a organização do quadro descrito acima.

Na tentativa de descrever em uma palavra quem são os corpos-sujeitos dessa pesquisa me deparei de forma angustiante com a resposta (palavra) correta. Ao mesmo tempo vinham à tona várias palavras, adjetivos, comparações, mas nada, exatamente nada que retratasse quem são elas.

Ora, se são corpos-sujeitos, porque não dar uma letra, A, B ou qualquer outra? Não. Porque não são apenas corpos-sujeitos. Mas sim, corpos-sujeitos criadores-intérpretes que vivem e a sua essência de ser quem são pela sua existência.

E quem são elas? Não haveria outro jeito, senão tomar como fonte a suas respectivas maneiras de criar, sistematizar, lançar, dialogar e, acima de tudo, atuar. Ambas tinham nitidamente presença particular de sentir, viver, se perceber e movimentar-se enquanto momento presente, através da sua corporeidade.

No entanto, buscavam de forma diferente as respostas ao que lhes eram indagadas, assim no intuito de conhecê-las de maneira mais íntima e como fonte importantíssima e enriquecedora no processo desta pesquisa, realizei para esse momento o grupo focal como instrumento de coleta de dados através da dinâmica da atividade de confecção de painel para linha do tempo como estratégia democrática para a realização do diálogo e exposição das falas.

Essa dinâmica ocorreu durante um encontro, com aproximadamente duas horas (02h00), no mês de setembro deste ano (2010). Para esse encontro o painel estava pré-definido com as fases a ser completadas pelas meninas envolvidas buscando conhecer



o(s) principal(s) fato(s) que marcaram a sua vida, organizada em sete pontos/fases: nascimento, infância I (até os sete anos de idade), infância II (até os onze anos), Puberdade (período da menarca), Adolescência, adulta e no momento. As fases estavam dispostas em colunas em um quadro, as meninas tinham a disposição tarjetas de papel (quadrado, retangular), pinceis atômicos (azul, vermelho e preto), conforme solicitações escolhiam o material e escreviam o fato/momento respectivo a fase. A organização dessas fases não teve nenhum motivo além da organização para melhor sistematização e visualização das respostas de cada uma, no entanto as respostas foram de suma importância para o aprofundamento de saberes sobre a vida delas.

Aos corpos-sujeitos criadores-intérpretes denominei como: *Arte e Poesia*. Há quem diz que poesia é arte, e arte pode ser poesia, enfim elas andam juntas se entrelaçam, mas aqui optei pelo conceito da palavra na sua essência.

Começo falando de *Arte* – conceitualmente a palavra arte significa “capacidade humana de aplicação prática de ideias; atividade de expressão estética de sensações de ideias, domínio de uma habilidade”, etc. (XIMENES, 2000, p. 87).

*Arte* tem quinze anos, apresenta deficiência visual por toxoplasmose, miopia e astigmatismo (porém com boa funcionalidade visual), participa do grupo de dança “Percepções” da ADEVOSC desde abril de 2009. Ingenuidade de menina com uma grandeza de menina “grande”, criticar, questionar é com ela, e, sabe do que trata, em alguns momentos... é verdade se perde no “fio da meada”, mas logo retoma tudo com muita habilidade. Demonstra sensibilidade para tratar assuntos, pessoas, e ideias, muitas ideias. É uma menina arteira, ela sabe fazer “Arte”, acima de tudo ela é uma artista protagonista daquilo que faz.

Na sua linha do tempo, *Arte* relatou fatos que lhe arrancaram sorrisos e momentos de reflexão, de lembrar como aquele fato tinha ocorrido, assim como se emocionou e reorganizou alguns fatos nas fases. Na primeira fase, o nascimento, disse que lhe traz à tona o fato de “*caminhar, o começo de ser independente*”. Na Infância I, a grande marca era as brincadeiras, “*brincávamos na rua, eram muitas pessoas... a melhor fase*”. Nesse momento *Arte* não encontrava palavras para descrever aquele fato, ela estava emocionada, seus olhos brilhavam.

O fato que marcou a terceira fase, Infância II, na vida de *Arte* foi a sua festa de nove anos de idade, “*a melhor festa, foi grande, tinha bastante gente, era tematizada com a branca de neve, foi muito bom*”. A quarta fase, Puberdade, teve como fato marcante a descoberta da sua deficiência e da ADEVOSC (encaminhada pela escola),

*“eu não sabia explicar o meu problema; mandavam eu sair da frente da TV. Entrei na ADEVOSC, lá eu descobri que eu tinha uma deficiência”*. No diálogo dessa fase, Arte demonstrou maturidade na fala e muita felicidade, pois segundo ela, ninguém sabia, ou ninguém lhe explicava o que ela tinha, então ela teve contato com a ADEVOSC *“foi o dia mais feliz, pois tive clareza do que eu tinha como era e como eu poderia lidar com a minha deficiência”*.

A quinta fase, a adolescência, fase essa que ela se encontra, foi descrita em dois momentos: o primeiro, o início da adolescência *“eu não sabia explicar até então como eu era, não encontrava a palavra, se eu era tímida, extrovertida, o quê que eu gostava, o quê eu queria para a minha vida, as metas”*. E o segundo momento, e não distante, segundo ela *“o primeiro beijo”*. Durante o diálogo sobre essa fase, Arte demonstrou firmeza na fala e ao mesmo tempo angústia em descrever o início da adolescência, certa incomodação em tentar explicar aquilo que ela não conseguia distinguir antes, sendo que a maioria dos adolescentes passa por essa fase, no entanto, parecia que isso ocorreu só com ela, e isso a tornava diferente. Na verdade, a diferença estava na dificuldade e na limitação que a deficiência estava lhe apresentando e que até então ela não tinha entendimento necessário para lidar com a condição de Pessoa com deficiência. E esse discernimento, lhe foi possibilitado através da sua inserção na ADEVOSC. Quanto ao relato do primeiro beijo, ela sorriu, e disse: *“acho que eu não preciso falar né?”*.

A sexta fase, não abordava a vida de Arte, por ela, ainda, estar na adolescência, então a solicitei que colocasse algum fato que ela gostaria que marcasse essa fase, sendo: *“faculdade, qualificação e vida a dois”*. Na última fase e muito importante para essa pesquisa, ficou marcada pelo momento que está vivendo, nessa fase, Arte demonstrou dificuldade em escolher o que marcava aquele momento da sua vida, dizendo que estava acontecendo muitas coisas boas e marcantes na vida dela, então ela dispôs no quadro os seguintes fatos: *“ter um irmão, agora eu sei o que ter amor de irmão; dançarina e atleta, eu quero ser atleta e eu associei muitas coisas à dança: estudo, esporte, o Contradança que me fez sentir importante”*.

Diante essa explanação, escolhi chamar essa intérprete-criadora de Arte, pela forma que ela conduz sua vida e seu comprometimento e o jeito que conduz suas atitudes e habilidades, assim como pelo fato de ser uma grande revelação criando, fazendo e idealizando a arte da dança na sua corporeidade.

Agora falando de *Poesia* – “arte de comunicar imagens, sentimentos, ideias, etc., por meio de uma linguagem em que sons e ritmos se combinam com os significados.

[...] graça, encanto. Aquilo que desperta o sentimento do belo, a sensibilidade” (XIMENES, 2000, p. 735).

*Poesia* tem dezenove anos, deficiência visual pela doença de Stargardt (com apenas 20% de visão periférica), participa do grupo de dança “Percepções” da ADEVOSC desde março de 2007, se ausentando no ano de 2008. Mulher decidida, guerreira, forte e meiga. Consegue de maneira ímpar articular a sua vida. As vezes precisa de um “puxão de orelha”, o lema é o mesmo: “*não é só com você, acontece com muitas pessoas*”. Depois disso, “tira de letra” o que for preciso e transforma os problemas em poesias, transforma a vida em poesia, não importa a rima, ou a sátira, ou o verso, ou o movimento ela sabe fazer, ela sabe articular as fases e as frases. Demonstra um gênio forte, quando não consegue entender algo para a partir dele fazer além, não adianta, ela trava, é como fazer uma poesia para retratar a primeira paixão, faltam palavras, e às vezes não rima, e também não sei por que tendemos a pensar que a poesia deve rimar sempre. Essa é *Poesia*, tem que estar tudo fluindo.

Na sua linha do tempo, *Poesia* relatou fatos sensíveis e dolorosos. Na primeira fase, o nascimento, disse que lhe traz à tona o fato de “*o dia do seu nascimento, eu preciso dele para poder falar de mim*”. Na Infância I, a grande marca era as brincadeiras, “*nessa fase eu brinquei muito, eu grudava barro nas paredes com as mãos, foi a melhor fase*”. Nesse momento *Poesia* reproduzia os movimentos corporais de como era que faziam com o barro, demonstrava felicidade, ainda lembrava o quanto “*a mãe ficava brava*”.

O fato que marcou a terceira fase, Infância II, na vida de *Poesia* foram as coisas que estavam acontecendo com ela, mas ela não entendia, “*aconteceu coisas que eu não conseguia explicar, havia coisa de errado em mim, os outros viam. Se era problema de visão ou deficiência, muitos problemas, principalmente na escola*”. A quarta fase, Puberdade, teve como fato o se sentir diferente e o contato com a ADEVOSC, “*eu tinha alguma coisa e não sabia se outros tinham intenção de me contar. Eu tinha muitas amigas, mas eu me sentia diferente. Quando eu entrei na ADEVOSC foi um marco muito triste na minha vida, a realidade que eu não aceitava: ser deficiente*”. No diálogo dessa fase, *Poesia* demonstrou a dificuldade de aceitar a sua condição, principalmente quando teve contato com a ADEVOSC.

A quinta fase, a adolescência, ela dividiu em dois momentos. O primeiro: “*que eu podia sim ser assim, me aceitei enquanto deficiente e que podia ir além da*

*deficiência*”. O segundo ela utilizou duas palavras: tristeza e felicidade. “*a perda da minha mãe de forma tão sofrida e a felicidade do meu relacionamento*”.

A sexta fase, a adulta, fase em que vive, até agora está marcada pela “*transformação de tudo, triplicou minhas responsabilidades, cuidar de irmãos, sobrinha, ser madura par dar conta de tudo, decisões para melhorar minha vida, esporte, universidade*”. Na última fase e muito importante para essa pesquisa, ficou marcada pelo momento que está vivendo, nessa fase, *Poesia*, assim como *Arte* demonstrou dificuldade em escolher o que marcava aquele momento da sua vida, dizendo que estava acontecendo muitas coisas boas e marcantes na vida dela, então ela dispôs no quadro os seguintes fatos: “*tenho muitos objetivos, o principal é terminar o curso; conhecimento, nunca tinha aprendido tanta coisa; atleta do goalball<sup>9</sup> com conquistas; inclusão, eu pensava que sabia o que era inclusão, eu achava que eu era incluída, agora estou me sentido inclusa, a inclusão ta melhorando*”.

Podemos perceber o porquê *Poesia*, a trajetória de vida dessa menina é marcada por vários escritos, assim como na vida de todas as pessoas, no entanto, essa história é diferente, todas são, mas essa vem sendo rimada de várias formas, com linguagens diferentes com um corpo-sujeito diferente, outro corpo criador-intérprete que na sua essência consegue escrever linha após linha com sabedoria, esforço, competência, sentimento e expressão.

Através dessa dinâmica podemos perceber quanto somos diferentes e iguais ao mesmo tempo. Cada momento e/ou fase de vida das participantes resgata algo muito parecido com a maioria das pessoas. No entanto, nessa pesquisa em específico, pode-se perceber que a fase do brincar esteve tanto marcada para *Arte* como para *Poesia*, isso porque sabemos da importância dessa fase e suas vivências para descobrir-se corpo em movimento e, sem dúvida, para as experiências significativas e enriquecimento de vocabulário de movimento.

Outro momento importante refere-se ao momento da descoberta e/ou percepção da deficiência visual. Ambas se depararam com esse momento da fase mais sensível do ser humano: a puberdade/adolescência. As mudanças corporais provocam inúmeras dúvidas, medos, incertezas frente a todas as alterações que o corpo sofre: seios crescendo, pelos aparecendo, entre outros. E nessa fase de alterações sentir alguma

---

<sup>9</sup> Modalidade esportiva criada exclusivamente para as Pessoas com deficiência visual.

dificuldade que não as mesmas do grupo de pessoas em que convivemos torna-se algo ainda mais delicado do que as experiências previstas para essa fase.

Tanto *Arte* como *Poesia*, tiveram a experiência de perder parte da visão nessa fase. Porém para *Arte* o que ficou mais explícito foi a briga rotineira em casa pela forma com que a mesma assistia televisão. Já para *Poesia* a incerteza do que estava acontecendo com ela, se aquilo era só com ela, a percepção de que os outros estavam notando algo diferente nela, mas ela não conseguia definir o que era, assim como a dúvida dos familiares do que ela tinha, pois ninguém esclarecia nada.

E por último, o relato das meninas referente ao conhecimento, contato e inserção na ADEVOSC. O fato marcante encontra-se na maneira como ambas encararam a situação. Segundo, *Arte* a ADEVOSC foi a luz dos olhos dela, ou seja, o contato com a entidade lhe esclareceu muitas coisas, principalmente, no que tange a especificidade de sua deficiência, assim como, os recursos e métodos para a estimulação da sua visão e o como ela poderia estar utilizando a mesma. Como no seu relato: “foi o dia mais feliz, pois tive clareza do que eu tinha como era e como eu poderia lidar com a minha deficiência”.

Já para *Poesia*, o contato com a Entidade foi a certeza de que ela era uma Pessoa com deficiência, ou seja, a realidade que até então ela não aceitava e não lhe era esclarecida foi aberta: ela era uma pessoa com deficiência visual. Então o quê estava acontecendo e que a diferenciava dos outros e lhe passava o sentido de que não poderia fazer mais nada da sua vida por conta da deficiência, lhe causava tristeza e negação.

Somente a partir do seu contato mais efetivo na Entidade é que *Poesia* começou a se adaptar com a situação e, logo, começou a aceitar a sua deficiência e a perceber suas potencialidades, não tendo mais a deficiência como uma impossibilidade de viver.

Diante disso, podemos perceber o quanto a ADEVOSC é importante na vida das meninas, assim como na vida de muitas outras pessoas que pensam em anular-se enquanto corpo-sujeito com deficiência visual. Na entidade elas puderam perceber que a deficiência visual é uma realidade, mas que não impede quem quer que seja de viver a vida.

Frente a isso, elaborei algumas questões sobre corpo, mantendo a organização do quadro desenvolvido e na expectativa de visualizar qual o entendimento das meninas frente ao fenômeno corpo, bem como obter conhecimento da suas vivências em dança. Assim realizei as seguintes questões: qual a sua percepção de corpo? Qual a sua percepção de corpo deficiente? O que é corpo em movimento? Com o meu corpo eu...?

(a frase deveria ser completada, por exemplo: com o meu corpo eu posso estabelecer relações); e por último: Com o seu corpo...? (também devendo ser completada).

As questões abordadas ocorreram durante um encontro, com aproximadamente uma hora e 15 minutos (01h15), no mês de setembro deste ano (2010). Nesse encontro, as questões foram lançadas verbalmente pela pesquisadora. Após o conhecimento destas, as meninas as respondiam de forma escrita, e logo, uma breve discussão das respostas.

Ao buscar o conhecimento de qual a percepção de corpo das meninas pude perceber o quanto é importante trabalhar com o corpo-sujeito a partir da sensibilização e conscientização de movimento e corpo. Percebi que para *Arte* o corpo, a figura de corpo, está presente na execução de movimentos e para *Poesia*, o corpo é “algo” para além do movimento, o corpo é também percepção.

Assim, obtive as seguintes respostas: *Arte* “*percepção de corpo pra mim é o movimento das articulações e membros que realizamos diariamente*”. Para *Poesia*: “*percebo corpo como algo que conduz, e que através de seus movimentos expressa sentimentos*”

Quando falamos em corpo, logo pensamos em segmentos corporais, não é verdade? Pois bem, o corpo é constituído também de segmentos corporais e mais do que isso, é sentimento, emoções, social, é ser/tornar-se humano presente e vivendo esta presentidade junto aos outros.

Corpo não apenas uma forma em movimento correndo, nadando ou dançando. É, menos ainda, uma vitrine de marcas e logotipos. Instrumento do homem no mundo, o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las, (IMBASSAÍ, 2003, p. 47).

Em função disso, o autor afirma que “é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes” (p. 36).

Assim, o corpo é fonte de percepções, sensações, emoções e, acima de tudo, de ser corpo-sujeito, atenuar a ser e estar no mundo por ser corpo e a partir desse ser corpo trocamos saberes, conhecimento e relações.

Na sequência o questionamento foi: qual a sua percepção de corpo com deficiência? Para a percepção de *Arte* “*corpo deficiente é aquele que não é perfeito assim como todos os outros corpos*”. Para *Poesia*: “*são os mesmos movimentos porém com pequenas limitações devido à deficiência*”.

Nesse momento, cheguei a acreditar que as respostas se encontrariam no sentido de uma completar a outra, partindo da convivência com as meninas. Confesso também que me surpreendi com a resposta da *Arte*, quando sem titubear afirma que todos os corpos não são perfeitos, e ainda, quando *Poesia*, relacionando a percepção de corpo deficiente traz à tona as capacidades e as possibilidades com a sua limitação.

Assim, todos os seres humanos são portadores de especificidades, estando conscientes ou não. Rodrigues (apud Daólio, 1995, p. 36), traz uma abordagem de suma relevância:

[...] o homem não consegue apreender o mundo tal qual o mundo é em sua objetividade, porque sua percepção está limitada a sua humanidade que, por sua vez, está restrita a forma como cada sociedade “treinou” os órgãos dos sentidos dos seus indivíduos. Cada cultura pode enfatizar ou limitar um ou alguns sentidos.

Corpo-sujeito com deficiência é corpo sob todas as formas e intenções e vive sua corporeidade por ser corpo:

São corpos vivos que possuem os seus sistemas ativos em funcionamento, podendo sim apresentar sistemas desativados. No entanto, não significa que deixam de ser seres auto-organizativos, são ações permeadas pelo pensamento cognitivo e pela percepção do mundo que o cerca, são respostas ao mundo que lhes apresentam, fazendo leitura, sonhando, inventando, transformando e percebendo com o próprio “eu” que cada um é no seu tempo e espaço (PORTO, 2000, p. 77).

Diante disso, entendermos que corpo é corpo sob todas as formas e de que eu me percebo corpo a partir das experiências e vivência de mundo vivido é de suma importância. Saborear a construção da corporeidade também é imprescindível para o possível julgamento de corpo que sou, pois “as experiências de nosso corpo construirão a nossa existência, darão significados a nossos projetos e ao conjunto de processos vividos” (ROSA, 2008, p. 67).

O terceiro questionamento: o que é corpo em movimento? “*para mim corpo em movimento é a realização de atividades diárias ou físicas, (Arte)*”. Para *Poesia* “*é todo corpo que se desloca de um lugar para o outro, o que pula, o que corre, o que dança e o que pratica esportes*”.

Conforme Marques (2010, p. 113): “Os corpos, ao se moverem, realizam ações corporais: saltam, caem, expandem, recolhem, giram, gesticulam, inclinam, torcem, transferem peso, ou “param””. Assim, para que tenham formas distintas é necessário que haja o movimento, e nesse entrelaçar de formas o corpo é protagonista. Assim, para

que hajam formas distintas é necessário que aja o movimento, e nesse entrelaçar de formas o corpo é protagonista, e por ele nos comunicamos, nos expressamos, nos encontramos enquanto corpo em movimento num diálogo expressivo da nossa existência.

Segundo, Gaio e Porto (s/d) essa complexidade parte e sustenta-se no diálogo pertencente ao corpo em movimento de modo individual e coletivo identificando a diversidade humana, ou seja, “o corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural [...]. Com meu corpo, atuo no mundo”, (NOBREGA *apud* GAIO E PORTO, s/d, p. 02).

Então podemos dizer que o corpo em movimento é um estado pleno de variação de conhecimento em função do tempo, ainda, uma atitude singular de extrema necessidade e sensibilidade frente aos estímulos aguçados de e para comunicação, trocas, possibilidades e linguagens que o ser humano realiza e potencializa a cada momento.

Nesse sentido, mais do que afirmar que o corpo em movimento expressa diferentes formas de linguagens tem-se a necessidade de ressaltar que o ser humano é movimento humano frente à necessidade desse corpo-sujeito se-movimentar, ou seja, em ser corpo, em ser e estar no mundo, como sentir, ser e permanecer na sua forma própria ao se expressar.

Na intenção de instigar a percepção de seu corpo próprio solicitei às meninas para que, de forma objetiva, completassem a seguinte frase: Com o meu corpo... *Arte* respondeu: “*com o meu corpo eu posso fazer qualquer movimento*”. A resposta de *Poesia* foi: “*com o meu corpo através de meus movimentos deixo transparecer meus sentimentos*”.

Para instigar a percepção do corpo do outro solicitei que completassem a frase: com o seu corpo... Para *Arte*: “*com o seu corpo você pode ter várias possibilidades de movimentos*”. *Poesia* respondeu: “*com o seu corpo você pode transmitir sinais, impulsos e desejos*”.

Com o meu corpo e com o seu corpo, sou quem sou e você é quem é, somos vida, somos fonte de experiências e vivências corporais. Com o meu corpo posso descobrir-me enquanto “ser” humano na minha essência de ser e estar no mundo. Com o meu e o seu corpo estabeleço relações, significo atos e fatos, construo e destruo o que nos envolve, sinto e reflito, ajo e interajo momentaneamente, me envolvo com o seu



corpo porque somos corpo e movimento na nossa essência a partir da nossa existência de sermos corpo em movimento em vida.

Diante disso, o momento era de começar a “dançar”. No entanto, para que a proposta de criação e composição coreográfica se efetivasse necessitávamos de um tema gerador, ou seja, de onde iríamos partir, o quê seria nossa fonte propulsora de criação? Esse foi o momento de escolha da temática, tendo em vista a importância da pesquisa para a criação e composição de “algo”. Se vou produzir tenho que ter alguma referência, de onde eu parto?

Assim, esse encontro de aproximadamente uma hora e quinze minutos (1h15), no mês de setembro, esteve marcado pelo diálogo e discussão acerca do tema a ser explorado na pesquisa. Diante disso, as meninas tiveram total independência na escolha do tema. Sugeriram então, que trabalhássemos o nome do grupo de dança da ADEVOSC: Grupo de Dança “Percepções<sup>10</sup>” - justificaram a escolha pela apreciação ao nome, pelo nome ser algo próximo a Pessoa com deficiência visual e pelo fato de que muitos associados(as) da entidade não sabem que o nome do grupo é esse, seria então uma maneira de divulgar o grupo e possibilitar que elas se percebessem e percebesse o outro (atividades descritas em seguida). Diante disso, levantaram alguns questionamentos para o andamento da pesquisa, sendo: como eu me percebo? Como você me percebe? Como você se percebe?

Ainda nesse encontro, foi levantada a questão de que música(s) seria(m) utilizada e quais direcionamentos dariam ao processo. Então, para *Arte e Poesia* ficou claro que a música seria algo que viria durante os laboratórios (aula) e que a única sugestão no momento era que deveria ser algo alegre, empolgante para quem criasse e para quem iria assistir, pois, conforme *Poesia*: “*vamos mostrar as pessoas que ser deficiente visual não é ser coitado e sim, que o deficiente visual pode e deve construir coisas boas, alegres, divertidas. Afinal o deficiente visual também é feliz*”.

O próximo encontro, ainda no mês de setembro e com duração de duas horas e trinta minutos (2h30), continuamos com a etapa de sensibilização do corpo, só que agora através da prática de experimentação e vivência de laboratórios de sensibilização do corpo para a criação. O primeiro momento desse encontro solicitei para que as meninas reproduzisse através de movimentos, de forma livre, a história que estavam relatando. Então comecei a explorar a história de vida de ambas na proposta de trabalhar algumas

---

<sup>10</sup> Nome Percepções partiu do nome dado ao primeiro projeto de dança desenvolvido na ADEVOSC, via Fapex da UNOCHAPECO.

fontes como: percepção, atenção, inspiração, sensação, intuição, imaginação, sonhos, acontecimentos cotidianos, memória, sentimentos e emoções.

Descrevo aqui partes da história: *“eu uma menina que nasci do ventre de minha mãe...[...] logo comecei a sentar e cair... engatinhar... rolar... mas sempre tentava sentar e logo levantar. [...] quando num dia de sol que até ardia levemente a minha pele eu comecei a andar. A minha mãe estava muito feliz, era uma felicidade imensa. [...] adorava brincar [...]. A minha brincadeira preferida era de esconde-esconde, quase ninguém conseguia me achar. [...] confesso que eu também adorava brincar com o barro, enfeitar, rebocar as paredes com aquele barro nas mãos era delicioso dava uma sensação de poder e de liberdade. [...] brigavam comigo [...]. Fui para a escola, lá eu tinha muitos amigos(as), brincávamos muito [...]. Um certo dia comecei de forma muito lenta a perceber que tinha algo de diferente comigo [...], verifiquei parte por parte do meu corpo... comparei com meus colegas...[...]. Algo em mim era diferente [...]. Tive o primeiro contato com ADEVOSC... conheci a realidade de muitas pessoas, inclusive a minha. Eu sou uma Pessoa com deficiência visual. A minha dificuldade é... mas eu consigo fazer...[...]*”.

No início da atividade, as meninas demonstraram dificuldade em estabelecer o movimento com o momento da história, então solicitaram um recomeço (duas vezes). A leitura era feita de forma pausada, bem lenta para que elas pudessem explorar o máximo da informação dada. Na continuidade, as meninas demonstraram conhecimento e habilidade para a realização da proposta. Como elas estavam muito concentradas, a leitura começou a ser feita mais rapidamente, a partir do trecho: *“Um certo dia comecei de forma muito lenta a perceber que tinha algo de diferente comigo [...]*”, e elas sem tecer nenhum comentário realizavam os movimentos de forma rica e tão naturais que dava para perceber a verdade e a realidade do que elas vivenciavam no momento.

Enquanto, pesquisadora, tive a oportunidade de presenciar cenas singulares de movimentos e de retratação daqueles corpos-sujeitos que vivem sua presentidade a partir da sua essência de serem corpos-sujeitos atuantes. Os movimentos ingênuos de *Arte*, a descrição tal qual a leitura, mas com intensidade, na maioria dos momentos com leveza, utilizando-se dos níveis, explorando significativamente os fatores de movimento deixando transparecer a sua dificuldade em expandir e retornar ao centro.

Para *Poesia*, os movimentos eram de uma fluência inquestionável, também utilizou-se dos fatores de movimento com domínio e destreza. Deixou mais visível seu conhecimento de vocabulário de movimento, onde não retratava a história pelo gesto do

fato, mas sim pelo o que lhe sensibilizava a fazer. Teve a iniciativa de no momento da história: “[...] *Fui para a escola, lá eu tinha muitos amigos(as), brincávamos muito [...]*”, interagir com *Arte*, sendo que em nenhum momento elas se comunicaram verbalmente.

Para encerrar esse encontro solicitei que elas organizassem uma sequência de movimentos (no mínimo duas frases), partindo de movimentos realizados durante a história, e que dessem uma atenção a realização do movimento e o uso da respiração. Ambas demonstraram dificuldade em realizar corretamente o uso da respiração. Na maior parte do tempo ficavam em apnéia, só retomando a inspiração quando não dava mais para ficar sem ela. Então, organizamos uma nova sequência de movimentos utilizando quatro tempos da sequência de cada uma (formando uma frase) e vivenciamos essa nova sequência trabalhando o uso da respiração. O momento mais difícil para as meninas era na troca de níveis, no entanto, conseguiram de forma positiva estabelecer a relação concomitante do movimento e respiração.

No próximo encontro, o laboratório era: como eu me percebo? Aqui as meninas deveriam retratar através de movimento suas ações, atitudes, gestos que lhes configurassem o seu ser, ou seja, o como eu sou, como eu me percebo pelo o quê e como sou. Tanto *Arte* como *Poesia* conseguiram de forma clara atribuir verbalmente palavras que lhes identificavam como corpos-sujeitos que são. No entanto, demonstraram dificuldade no início da atividade para transferir suas atribuições verbais para movimento, ou seja, em como começar a resgatar e explorar essa percepção pelo movimento dançado. Logo, o laboratório começou a fluir e aconteceram cenas muito significativas e que puderam ser exploradas no trabalho mais tarde (sistematização do processo), não foi definido de quanto tempo deveriam ser as sequências, cada uma definiu a sua.

Na sequência de encontros, realizamos o laboratório: o que me toca? A ideia era de perceber quais são as coisas que me emocionam, que mexem com o meu eu. Diante disso, realizamos um breve diálogo para expor os momentos, fatos e ações que as tornam mais sensíveis. Logo, utilizamos dessa conversa transpondo-as para movimentações significantes. O processo foi tranquilo, ambas conseguiram efetivar, aqui o tempo da sequência foi definida em duas frases, essa definição deveu-se ao processo de vivência que deveria ocorrer como, por exemplo, a experimentação/troca de sequências uma da outra, e em seguida realizamos laboratório de improvisação com toque no corpo da outra: você me toca, onde uma tocava com determinada parte de seu

corpo no corpo da outra e essa respondia com movimento dinâmico com a parte tocada e vice-versa.

Esse encontro foi marcado por descobertas de movimentos com diferentes partes/segmentos corporais e por muitos risos, as meninas se divertiram muito. No diálogo das trocas de vivências das sequências coreográficas, do que era mais fácil, *Arte* relatou que “*é mais fácil criar e executar sua sequência do que copiar a sequência da outra*”. Para *Poesia*, “*eu acho que os dois são legais, mas criar a sequência é bem melhor, é mais fácil*”.

Percebe-se que essa etapa consistiu em deixar acontecer, fluir, criar a partir do que e como eu sou, ou seja, possibilidades de se descobrir e se sentir enquanto corpo-sujeito com história por ser corpo. O processo de sensibilização desses corpos-sujeitos permitiu a releitura do ser humano que são, de se perceberem enquanto corpo atuante e que interage com o outro.

Assim o objetivo dessa etapa era de fomentar o imaginário criativo (Navas e Lobo, 2008), a sensibilidade do ser para as coisas, sentidos, emoções, percepções que movem o imaginário criativo, bem como estimular a capacidade de criação corporal, instigando o corpo-sujeito a se perguntar e perceber o quê o sensibiliza, o quê o toca, o quê emociona e/ou inquieta seu ser.

### 3.1.2 – Instrumentalização... O processo

Essa etapa consistiu em oferecer aos corpos-sujeitos momentos de aprendizado e continuidade a sensibilização do corpo, ou seja, através dos pressupostos teóricos que alicerçam esse estudo, as meninas vivenciaram laboratórios de sensibilização e criação de células coreográficas partindo do tema explorado e das significações de movimentos.

Assim nessa etapa contamos com doze (doze) encontros (contando que cada 1h15 equivale a um encontro) durante os meses de setembro e novembro deste ano.

Começamos essa etapa, dando continuidade a primeira. Como percebi que os laboratórios estavam acontecendo de forma positiva através dos questionamentos que as meninas sugeriram demos continuidade. Então: Como você me percebe? Nesse laboratório as meninas deviam organizar primeiramente células de movimentos e no final do encontro relatar a sua percepção da outra, essa percepção através de como uma

percebe a outra, frente a sua convivência, a gestos, ações que caracterizam-na, entre outras. Esse laboratório foi extremamente envolvente e divertido, pois uma encontrava na outra, ações que se reconheciam e em outros momentos ficam na dúvida questionando: eu faço isso? Ouve uma identificação significativa do ser do outro.

Em seguida, elas vivenciaram o repertório (caracterizando-se por uma sequência/célula de movimento determinados), sistematizado pela pesquisadora, onde esse buscava retratar como a pesquisadora as percebia. Busquei organizar uma célula com as características das meninas, como por exemplo, *Arte*: alta, movimentos de balanceio da cabeça por conta do nistagmo (olho “trêmulo”), parece sempre “perdida/longe”, etc. Para *Poesia*: andar forte, postura elegante, busca para enxergar na posição lateral, fica “emburrada” frequentemente, etc. A proposta era de instrumentalizar os corpos-sujeitos, bem como, participar da atividade de forma mais efetiva, colocando a minha percepção de pesquisadora e criadora-intérprete referente à proposta. As meninas vivenciaram avaliaram e se divertiram muito após o relato das significações dos movimentos, onde uma afirmava para a outra: “*é verdade, é bem assim mesmo*”.

Encerramos esse encontro com troca de vivências de criação (células), e logo, uma junção das células de cada menina e o repertório apresentado.

Partimos então, para possibilitar esses corpos-sujeitos a se perceberem enquanto corpos criadores e sensíveis aos que o cerca. Ao encontro dos pressupostos teóricos desse trabalho, e como eixo dessa etapa vivenciamos os elementos (possibilidades) constituintes de uma proposta a dança numa perspectiva educacional elencados no TCC (2008).

Os elementos explorados são: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação e repertório. Elementos estes que responderam aos meus anseios/questões iniciais, ou seja, constituintes de uma proposta de dança na perspectiva educacional para Pessoas com Deficiência Visual. Considerando que suas sistematizações se fazem à luz da perspectiva fenomenológica, eles se inter-relacionam, partindo de um princípio de interdependência.

Dessa forma, começamos pela consciência corporal, conforme justificativa/pesquisa no TCC (2008). A possibilidade de descoberta desse corpo que se movimenta. Conforme Ramos (2007) o trabalho de consciência corporal têm uma proposta de abrir os canais da percepção sensorial, trabalhando com os elementos constitutivos da organização corporal, ou seja, a corporeidade.

Até porque ao falarmos de um trabalho de dança para Pessoas com Deficiência Visual, devemos inicialmente pensar em um trabalho que explore e que desvende o corpo-sujeito como um todo: a sua corporeidade. Ou seja, que o possibilite se sentir enquanto ser presente e que vive essa corporeidade. Para isso, um trabalho de *conscientização corporal* pode contribuir para algumas reflexões e até mesmo revisões, como o fenômeno do medo, por exemplo, que provoca um meio de aprofundamento da consciência de si, enquanto unidade somatopsíquica (IMBASSAÍ, 2003).

Nesse sentido, utilizei algumas questões como referência: Onde começa o movimento? Por onde esse movimento passa? Onde ele interfere (corpo)? E a sua finalização?

Introduzimos o encontro com o trabalho dos níveis corporais. No primeiro momento solicitei que em decúbito dorsal elas deveriam mexer partes/segmentos do seu corpo, procurando focar atenção e percepção naquela parte em movimento, por exemplo, só o pé – o que posso fazer só com ele nessa posição, e assim sucessivamente com os outros segmentos.

Nesse laboratório as meninas tiveram dificuldade em isolar os segmentos corporais, relataram que como o desprendimento é difícil, perceberam também que é necessária muita concentração na execução e sensibilização para o movimento em realização.

Ambas tiveram mais dificuldade de trabalho no nível baixo na posição de decúbito ventral e no nível médio pela falta de percepção de onde mais poderia explorar, ou seja, perceberam que suas movimentações ficam restritas nos membros superiores principalmente.

Avaliaram que o laboratório proporcionou descobertas e, acima de tudo, sensibilização para se-movimentar, uma redescoberta de seu corpo próprio, como novas possibilidades.

Através das vivências e da conscientização do movimento, há uma busca de atenuar-se na insistência de quem sabe que tem e sente um corpo. Onde cada sensação, percepção é subjetiva ao ser, e torna-se objetiva no momento de sentir.

Na continuidade do trabalho com elementos, era o momento do vocabulário de movimento, que de acordo com a proposta do TCC (2008) surge de várias temáticas e conteúdos, como por exemplo, as ações cotidianas (caminhar, pegar, agachar, entre outras). É nesse momento que o papel do trabalho de consciência corporal e/ou consciência de movimento ganha sua justificativa, ou seja, aumenta-se o vocabulário de

movimento e, consequentemente, proporciona a qualidade deste movimento. As atividades desse elemento ocorreu em três encontros.

Utilizamos então da relação conteúdo<sup>11</sup> e forma<sup>12</sup>. A questão estava: como se dá o processo de desvendar, assimilar, experimentar e executar a forma de movimento com/pelo corpo-sujeito com Deficiência Visual?

Como instrumento foi utilizada a tabela elaborada no TCC (2008):

VOCABULÁRIO DE MOVIMENTO														
Corpo-sujeito:			Data:		QUALIDADE DE MOVIMENTO									
Ritmo:			Desloca- mento		Fator: Peso		Fator: Tempo		Fator: Fluência		Fator: Espaço Utilizou?			
					leve	pesado	lento	rápido	Livre	control.	Dire.	níveis	trajet.	tamanho
Tempo	qtas		com	sem										
Caminhar														
Correr														
Saltar														
Saltitar														
Equilibrar														
Quedas														
Giros														

Conforme solicitação, as meninas deveriam explorar os fatores de movimento de forma intencional, ou seja, primeiramente através de um estímulo da pesquisadora que entregou a tabela semi preenchida para que as meninas retratassem o que estava preenchido através de sequencia/células de movimentos, como por exemplo: movimento grande/leve/controlado – níveis: médio e alto – trajetória: diagonal. Logo, que organizavam as pequenas células coreográficas, elas escolhiam na tabela novos direcionamento e reorganizavam ou davam continuidade no aumento da célula coreográfica de movimentos.

Outra atividade nessa perspectiva foi através do comando “a partir de agora vocês são um papel (articulações), e vocês devem explorá-lo enrolando-o, dobrando e abrindo-o”. Conforme o andamento e aumento da intensidade da atividade a

<sup>11</sup> Neste estudo o conceito do termo “conteúdo”, conforme Robatto apud Lima (2006, p. 12), “remete-se a temática abordada, expressada pela coreografia. [...] A abordagem do conteúdo temático influenciará no tratamento da linguagem da dança e vice-versa [...]”.

<sup>12</sup> Conforme Ostrower apud Lima (2006, p. 12), a expressão “forma” volta a criação, sendo uma possibilidade de dar uma forma a algo novo, nossos movimentos são formas”.

pesquisadora solicitou que as meninas deveriam movimentar-se no ritmo da música, a partir do segmento corporal ao qual verbalizaria, ou seja, havia uma solicitação e a partir dessa, as meninas deviam fazer com que o segmento solicitado fosse protagonista da movimentação (ex: ombro) e em alguns momentos era solicitado para aliar o segmento solicitado com algum fator de movimento, independente se fosse utilizado no segmento protagonista (ex: ombro e pêndulo, poderia realizar o pêndulo com a perna, e o ombro manter outra qualidade), e por último deveriam a partir do tema escolhido avaliar os movimentos criados (célula coreográfica), ou seja, suas percepções.

Tanto *Arte* como *Poesia* demonstraram mais dificuldade em realizar os movimentos que já estavam marcados na tabela. Porém a partir da célula elaborada tiveram facilidade de aumentar a mesma, sendo que *Poesia* utilizou as passagens de um movimento para outros já criados na primeira como preenchimento na tabela (segunda parte). Já *Arte* explorou mais outros movimentos deixando sua célula maior (mais tempos).

Nessa atividade não houve comunicação verbal durante o laboratório. Na atividade do “papel”, ambas relataram como é difícil a dissociação da articulação para o segmento corporal, no entanto, conseguiram vivenciar e explorar significativamente as articulações. Relataram como esse laboratório tinha sido importante, pois ressaltaram como é difícil manter determinado segmento corporal protagonista, e logo ter que, concomitantemente, dar conta da fluência corporal com outro fator ou qualidade de movimento solicitado, “o principal era o ombro, mas eu tinha que subir descer, girar, sempre deixando ele saliente” (*Arte*). “Para mim o mais difícil era manter a fluência corporal, de cuidar daquele segmento sem deixar o resto do corpo parado, mas aquela parte a mais visível” (*Poesia*).

Por último, então, a ideia era um laboratório de avaliação dos movimentos criados (célula coreográfica), ou seja, sua percepção sobre a criação. A partir desse momento puderam avaliar que se perceberam mais sensíveis e exigentes para o ato de criar e até mesmo nas vivências, ou seja, começaram a querer explorar outros movimento para além dos membros inferiores, superiores como um todo.

Abordamos o elemento expressividade que trata da intenção dada ao realizarmos um movimento, refletindo em movimentos expressivos, que de acordo, com, Lima (2006) há uma integração desse corpo-sujeito, principalmente no que se refere à dança enquanto arte, de expressar-se artisticamente.



A expressividade dos gestos representa a possibilidade discursiva do contato imediato com o mundo da percepção, é a partir da existência expressiva dos acontecimentos singulares do todo que visualizamos as relações entre as partes, denominada por Merleau-Ponty como poder de criação. Neste sentido pode-se dizer que o projeto merleau-pontyano se propõe em estudar justamente essa dinâmica das relações expressivas que constituem a existência corporal, coexistente com o outro e o mundo (LIMA, 2006, p. 54).

Partindo disso, o objetivo estava em explorar a expressividade artística o corpo-sujeito em cena. É importante salientar, que a “expressividade deve ser tratada não como uma representação, mas sim, como um ato fundação” (HELLER apud LIMA, 2006, p. 52).

Nesse laboratório a pesquisadora lançava verbalmente e, de forma aleatória, palavras que retratassem situações, que instigasse sensações, emoções, sentimentos para a vivência do mesmo, sendo: amor, solidão, frio, ódio, alegria, sono, liberdade, tristeza, angústia e prisão. No segundo momento, exploramos ações e situações do dia-dia experienciadas ou não, pelas meninas, assim a pesquisadora verbalizou as seguintes situações: você está no deserto, você tem sede, você esta cansada, entre outras.

Durante as atividades as meninas demonstraram segurança, criatividade e domínio na intencionalidade do movimento e corpo cênico (Lobo e Navas, 2008), explorando fortemente a expressividade.

Precisávamos dar continuidade na exploração da temática bem como aprofundar essa etapa de instrumentalização alicerçada pela sensibilização do corpo. Então retomamos ao laboratório: como você me percebe? Para um possível novo diálogo corporal individual e logo em dupla, se necessário elas poderiam reorganizar ou refazer a sua célula de movimento.

As meninas mantiveram suas células já desenvolvida como base, reorganizando alguns movimentos e aumentando a célula através da utilização de segmentos corporais que antes não tinham sido explorada, como exemplo: o olhar (*Poesia*). As meninas dialogaram e deram sugestões uma na célula da outra, como relataram informalmente na saída da sala: “*hoje fizemos uma limpeza nos movimentos*”.

Na continuidade as meninas criaram uma célula em que uma dependia da outra para a realização da sequência – uma relação de necessidade do outro. Essa atividade foi maravilhosa, elas conseguiram explorar significativamente movimentos, espaço, fluência e tempo, como se fosse um jogo: “eu te percebo/você me percebe”; eu te sinto/você me sente”.

Na busca de encaminhamentos e exploração da temática e como sugestão das meninas, o próximo passo era verificar como os outros me percebem e se percebem. Essa parte da pesquisa foi realizada dentro do contexto da entidade, através das percepções que os associados têm das dançarinas e de si próprio.

Então, tomamos o questionamento: como você me percebe e como você se percebe? Parte da pesquisa para o processo de criação e composição coreográfica sairia das pessoas que frequentam as atividades da entidade.

Esse laboratório foi sem dúvida alguma uma experiência muito significativa. Aconteceu em dois momentos. O primeiro foi o entendimento de como aconteceria o laboratório, ao qual cada menina abordou duas pessoas, em seguida retornaram a sala e socializaram o processo para verificação metodológica. Após aprovação do método utilizado fomos para o segundo momento, onde cada uma delas abordou quatro pessoas, é importante salientar que os dois momentos fizeram/contaram como parte da pesquisa.

Ao abordarem a pessoa (contribuinte) a pergunta era: Maria como você me percebe? Se a pessoa não tivesse entendimento era então explicado: o que faz você lembrar-se de mim, qual a “marca” que você tem de mim? Então a pessoa verbalizava (ex: você é muito alegre) – então era solicitado para que a pessoa transformasse essa(s) palavra(s) em movimento/gesto demonstrando-o. Em seguida, era perguntado ao contribuinte: e como você se percebe? (quando necessário a explicação era no mesmo sentido da primeira, por exemplo: qual é a sua marca, o que você faz que faça com que as pessoas lembre-se de você por isso?), então a pessoa verbalizava (ex: eu acho que é porque eu sou muito feliz) - então era solicitado para que a pessoa retratasse essa percepção em movimento.

Após cada abordagem, era retornado para a sala de dança onde era contextualizada a pesquisa, através do relato e demonstração de movimento que foram descritas em tarjetas de papel e colocadas em um mural pela pesquisadora. No total, foram abordadas 12 pessoas, entre pessoas com deficiência visual: cegas e baixa visão, como pessoas que enxergam (videntes).

Quando retornaram para sala de forma definitiva, as meninas deveriam sistematizar a pesquisa de movimentos para a elaboração de uma nova célula coreográfica. Nesse momento, a pesquisadora teve total envolvimento, através de feedbacks para a reestruturação do movimento pesquisado, ou seja, quando Maria diz ser feliz e faz o gesto expressivo de um sorriso, as meninas poderiam reorganizá-lo, como exemplo: além do sorriso abrir os braços.

Diante disso, avaliaram que é mais fácil criar o movimento do que explorar/organizar o movimento do outro. Perceberam ainda, que os contribuintes videntes tiveram muita dificuldade em realizar os movimentos que retratavam a palavra, ou seja, como eles percebiam as meninas e como se percebiam (a fala era bem fácil). Observaram, ainda, que num primeiro momento elas pesquisaram apenas quem enxergava (professores e associados com baixa visão), porém não havia sido uma atitude intencional. Num segundo momento, pesquisaram as pessoas cegas que estavam na entidade, e conforme relataram essas pessoas não tiveram nenhuma dificuldade em realizar os movimentos descrevendo as palavras direcionadas as perguntas.

Avaliaram positivo o fato de intervir na célula uma da outra, assim como a intervenção da pesquisadora, sugerindo e organizando sem tirar a essência primeira do movimento. Nessa organização de sequência *Arte* teve dificuldades de ligar um movimento ao outro, o que exigiu da *Poesia* maior intervenção no que se refere à fluência de um movimento para o outro.

Com o intuito de organizar as células de movimento retomamos no próximo encontro as apresentações dos movimentos que foram pesquisados junto aos associados(as) e sistematizados na aula. A partir disso, *Arte* e *Poesia* deveriam organizar sequências de movimentos indiferentes da ordem organizada na aula anterior.

Na primeira socialização houve diálogo e troca de sugestões para as células organizadas. Na segunda socialização, novamente diálogo, sugestões e avaliação da forma que se apresentava e na terceira última as vivências de ambas as células.

Assim, o objetivo dessa etapa era de proporcionar ao corpo em movimento instrumentalizar-se (Lobo e Navas, 2008) para realização, descoberta, criação de movimentos que se relacionam de forma qualitativa com o tempo, espaço e fluência.

### 3.1.3 – Colcha de Retalhos... Ateliê de criação

Essa etapa, os encontros foram marcados por diálogos, descobertas, sentimentos, sensações, desafios, curiosidades, superações e, acima de tudo, momentos que me surpreenderam muito e até mesmos as meninas.

O primeiro encontro dessa etapa foi para planejamento do que, como e se poderíamos utilizar dos laboratórios vivenciados e das próprias células criadas para o processo e composição coreográfica. Dessa forma, as meninas avaliaram que sim, que

os laboratórios nos trouxeram muitas informações para representarmos a temática escolhida. Assim, dialogamos então como seria, qual a organização que daríamos para o processo.

A primeira sugestão veio de *Poesia*: “*vamos trabalhar com algo divertido, vamos brincar com o que descobrimos e pesquisamos até agora*”. Conforme *Arte* “*é vamos nos divertir*”.

Então, começamos a pesquisar a(s) música (s) que poderiam ser usadas, e solicitaram para a pesquisadora para que uma das músicas que tinha sido utilizada no encontro de vocabulário de movimento fizesse parte da trilha sonora. Definimos também que a base da composição seria o laboratório: como eu me percebo? A partir daí começamos a organizar a células de movimentos, onde a célula de *Arte* se misturava com a de *Poesia* e vice-versa, quando necessário adicionavam outro movimento, desde que, condizente com o tema.

Nesse sentido, houve uma reorganização e ampliação das células. Foi nesse momento, que as meninas se identificaram com o processo de criação, ou seja, elas estavam no papel de intérprete-criador. E esse fato foi sem dúvida o grande auge da pesquisa, a realidade de que o corpo-sujeito com deficiência visual cria, interpreta e sensibiliza quem está a sua volta diante a arte que é a poesia de dançar!

Foi nesse momento também que decidimos que os elementos coreográficos como: espaço cênico, saídas de palco, tempo, elementos cênicos, paragens, reorganização de células de movimento, repetição, voz, interação com o público, entre outras, ficaria sob responsabilidade da pesquisadora e criadora-intérprete. Pois conforme *Poesia* “*ah! Eu não sei fazer isso, você professora é que tem que nos dizer*”. Para *Arte* “*tipo, a gente pode opinar, mas eu não sei quando e como utilizar as saídas e tudo mais. Não sei se vai ficar bom*”. Em se tratando de iluminação, cenário, figurino, release, e o restante da trilha sonora, optaram por decidir de acordo com o andamento do processo coreográfico.

Começamos então com a sistematização da Cena I - ensaio das células para o processo. Retomamos o encontro anterior e a organização das células, nesse momento dialogamos a respeito do uso de objetos cênicos. As meninas sugeriram o uso de cadeiras e uma caixa de madeira para retratar os movimentos criados por *Poesia* quando retrata movimentos da vida diária no laboratório: como eu me percebo?

Em vários momentos elas me pediam sugestões e em outros momentos eu intervinha com questionamentos como: será que não teria outra forma? Será que não

esta ficando repetitivo? Será que se olhássemos de “tal” lado não ficaria estranho? Será que vocês devem fazer tudo sempre juntas? Nesse momento, elas perguntaram se eu poderia dançar com elas. Eu respondi que se elas achassem interessante eu poderia. Então fui incluída numa célula, a célula ao qual eu participei levando o repertório de movimentos. Adicionamos duas cadeiras na cena e uma caixa de madeira. Detemo-nos fortemente na atuação cênica, principalmente na expressividade: o que queremos nesse momento com esse movimento? O quê e/ou qual segmento é protagonista agora?

Depois de organizada a Cena I, começamos a sistematização da Cena II nessa etapa o pano de fundo foi o laboratório: como você me percebe e como você se percebe? As meninas deram um direcionamento mais sério para essa fase, a discussão partiu das experiências diárias que temos: “*nunca estamos felizes 24h*” (Poesia); “*mas também não é porque estamos tristes que deixamos de fazer*” (Arte). Organizamos as células com muito diálogo, a dificuldade estava em fazer a ligação de um movimento no outro, nas trocas de células e na continuidade do processo. Nesse momento, as meninas trabalharam com o processo para elas, ou seja, de certa forma elas se esqueceram da pesquisadora e da participação da mesma. Com o olhar pedagógico procurei não integrar o processo, acredito que isso ocorreu porque deixei que elas sistematizassem o processo sozinhas, principalmente na discussão do como fazer.

No final desse encontro, após terem chegado ao ponto principal, que era as células componentes desta cena, apresentei um seleção de cinco músicas para ser trilha sonora da cena vigente e elas escolheram uma com justificativa de que a música contemplava a proposta pelo fato de ter alguns acentos fortes e porque dava dinâmica nos movimentos, “*na verdade ela nos convida para dançar*” (Arte).

No encontro posterior realizamos o ensaio da cena I e da Cena II com alguns ajustes que se fizeram necessários, organizando as células com as músicas escolhidas. Durante esse ensaio e fechamento da cena II, a dificuldade esteve acentuada na organização e ocupação de figuras no palco, na exploração do espaço. Ocorreu então uma volta aos questionamentos da pesquisadora: será que não estamos repetindo demais? Será que não poderíamos organizar de forma diferente? Será que vocês têm que dançar juntas e iguais do início ao fim? Etc.

Novo encontro, novo ensaio da cena I e II e início da sistematização da cena III, que ficou organizada a partir do questionamento da pesquisadora frente às quais sensações que tivemos durante o processo da pesquisa? Qual a sua percepção desse trabalho? Qual o seu sentimento? Nesse momento, as meninas tocaram no assunto da

deficiência: “*se estamos dançando num grupo de e para pessoas com deficiência, a pesquisa foi realizada com pessoas com deficiência, devemos provocar a quem nos assisti a perceber o deficiente visual de outra forma*” (Arte).

Nesse momento, deixamos nossas percepções tomar conta do espaço do tempo da imaginação das sensações e das emoções. Individualmente começamos a explorar as diferentes possibilidades e criações que vinham à tona. Trabalhamos 30 minutos sem parar, cada uma da sua forma no seu ritmo com sua destreza com suas percepções (aqui me incluo também, através da indagação delas: professora você não vai fazer?). As músicas que fizeram o pano de fundo não tiveram escolha proposital. Ao término que foi definido pela pesquisadora por uma questão de tempo (horas), socializamos as seqüências e dialogamos a respeito das mesmas, onde após, vivenciamos todas elas.

Diante disso, a cena III fica organizada a partir da relações entre as duas meninas, laboratório: eu te percebo/você me percebe, ou seja, uma depende da outra para a célula, assim como o momento em que deixamos as nossas percepções se expandirem pelo corpo através da explosão de movimentos singulares, subjetivos e significativos.

Portanto, o ateliê de criação se deu através de oficinas de criação em dança, ou seja, no entrelaçamento das etapas anteriores, na tentativa de costurar uma célula na outra, possibilitando ao corpo-sujeito envolvido a vivência, experimentação e criação de movimentos, interpretação, produção, entre outros. Foi nos ateliês de criação que materializamos as células coreográficas e todas as etapas que constituíram a proposta de composição coreográfica.

### *3.1.4 – Entrando em Cena... cinco, seis, sete, oito...*

Essa etapa caracteriza-se como o resultado dos quatro meses de intervenção no Grupo de Dança “Percepções” da ADEVOSC. Aqui foi o momento da sistematização do processo coreográfico como um todo, ou seja, a finalização da coreografia, e o momento de pensar, analisar e refletir a respeito de como o processo está presente no resultado final: a coreografia.

O entrar em cena nos possibilita visualizar o processo e vislumbrar a interpretação dos criadores-intérpretes. Cinco, seis, sete, oito... pude perceber a cada

movimentar-se das dançarinas a sua singularidade de estar presente no processo que elas mesmas criaram. Ver a sensibilidade de cada uma transparecendo através da expressividade de cada movimento intencional, seja pelo sorriso, pela forma de olhar, pela queda, pelo salto, enfim pelo ato de dançar e se sentir dançando.

O momento de ecoar as nossas percepções através de toques e retoques finais. De perceber a importância do olhar sensível e sistematizado para a organização das experiências através da importância transparecida pelos elementos utilizados e principalmente nos ateliês de criação que trouxeram nas células coreográficas uma influência essencial para a materialização do processo.

Assim, é chegada a hora de nos permitirmos a percepções, do meu, do seu corpo que dança e que aprecia a dança.

#### IV – É CHEGADA A HORA

É o momento de intencionalmente deixar aflorar as inúmeras faces vivenciadas e exploradas durante os quatro meses de sensibilização, criação e atuação. O momento requer cuidado, requer uma boa maquiagem e um figurino impecável de acordo com quem vai usá-lo. É chegada a hora de visualizar e vislumbrar ações e reações, movimentos e sentimentos, relatos e fatos... é o produto que teve um processo denso, singular, articulador, crítico, conhecedor e fantástico: a minha, a sua e as diferentes percepções do outro.

É chegada a hora de gritar, segundo Lobo e Navas (2008, p. 77) que “na criação em dança estimulamos a percepção, mergulhando em nossos corpos”. É através das relações entre “sensação, percepção e ação que começam a nascerem os movimentos dançados [...] uma criação em dança”.

A esse nascimento nos torna necessário o ato criativo, que envolve inúmeras nascentes<sup>13</sup>. Mas para que se crie é necessário que sejamos corpos-sujeitos propositores, que nos desafiamos a fazer surgir, a resgatar, a experimentar, a manifestar ações e reações. Criar para duvidar e ressignificar. Criar para atuar enquanto criador daquilo que fiz.

Primeiro e não diferente do meu trabalho de conclusão de curso (2008) o desafio da pesquisa-ação, ainda muito discutida por pesquisadores, não sendo esta, segundo Thiollent (2004, p. 07) “objeto de unanimidade entre cientistas sociais e profissionais das diversas áreas”. Entretanto, o que nos levou a utilizarmos a pesquisa-ação neste trabalho partiu de sua estratégia metodológica, ou seja, permitir que o pesquisador desempenhe um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, bem como

---

<sup>13</sup> As autoras tratam como fonte que estimula e impulsiona a criação (LOBO e NAVAS, 2008, p. 77).



a exigência de uma estrutura de relação dialética entre pesquisadores e corpos-sujeitos pesquisados.

A escolha também se deve pela autonomia permitida ao processo de pesquisa, a ação por parte dos envolvidos de maneira problemática provocando a investigação afim de que sejam elaboradas e conduzidas as questões investigadas. Na pesquisa-ação o corpo-sujeito pesquisado deixa de ser apenas um ator coadjuvante e passa a ser um personagem atuante no processo, assim como o papel do pesquisador de ser atuante no processo, e não mais um mero observador. Dinamicamente ambos estudam os problemas, tomam decisões, realizam as ações e resolvem conflitos, ou seja, há uma troca durante o processo.

Desta experiência surgem às comemorações, o conhecimento, os desafios de saber intervir, de saber sair de cena, de realizar dinâmicas investigativas e cooperativas e de se surpreender. Surgem vários sentimentos, ora juntos, ora isolados, mas todos esses sentimentos, vivência e percepções se misturam com o envolvimento das pesquisadoras durante o processo investigatório.

De forma agitada, com minuto a minuto contados no relógio, as intervenções foram se concretizando a ponto de não só atingir as nossas (pesquisadora e as meninas) expectativas como de nos causarem grande felicidade. Felicidade essa, de saber que enquanto professora de dança dessas meninas dei conta de “criar autonomia” para que elas produzissem o processo de acordo com suas percepções estando essas ligadas a possibilidades, limitações e o desafio de transcender barreiras.

Então o desafio de explorar dois ilustres trabalhos numa relação íntima de um dialogar com o outro sem nenhum perder sua essência. Ao trabalho de Lima (2006), o alicerce dessa pesquisa como teoria e considerações a uma prática pedagógica de dança num ato educativo na educação estética, ou como ela mesmo afirma “a dança enquanto objeto artístico ecoa modos de percepção e de expressão que são outros modos de relacionamento, experienciados no cotidiano, no mundo vivido (p. 82)”

As autoras, Lobo e Navas (2008) que tomam o processo de composição como arte, propondo uma sistematização dos processos em dança articulando criação e formação a partir da experiência da professora Lenora Lobo, ou como elas afirmam: “criação que, apesar de forma, não é o ponto final: é fluxo corrente no espaço-tempo, evoluindo, cristalizando-se a cada nova encenação (p. 86)”.

A utilização desses pressupostos teóricos como fonte instigadora e não como receita, como alicerce para a sustentação do novo, das possibilidades, do enfrentamento,

dos direcionamentos e das conquistas nos viabilizou um ser diferente para um fazer democrático, crítico e consciente.

Ao atingir os objetivos propostos nesse trabalho podemos verificar que o processo de criação e composição coreográfica junto ao corpo-sujeito com deficiência visual é um ato de fundação, onde através das suas experiências e vivências de movimentos lhe possibilita agir e interagir com o se-movimentar humano, portador de sentido e significados.

Nesse sentido, as etapas estruturantes no processo de composição coreográfica desenvolvida junto ao corpo-sujeito com deficiência visual, encontram-se diretamente relacionadas aos elementos de dança encontrados na pesquisa de TCC. As etapas pautaram-se: história de vida; escolha da temática a ser explorada; sensibilização e desvelamento do corpo (imaginário criativo) etapa essa totalmente dependente do trabalho consciência corporal; instrumentalização do corpo em movimento (corpo cênico) etapa ligada diretamente com o vocabulário de movimento e a expressividade; sistematização de movimento/células (movimento estruturado) refere-se à união das etapas anteriores; processo criativo (sistematização das células coreográficas): a coreografia.

Dessa forma, o Grupo Focal pela *História de Vida* – veio como fonte de “retratação” de aspectos da vida dos corpos-sujeitos participantes do estudo/pesquisa. A história de vida permite ao pesquisador(es), ir além do objetivo do estudo, ou seja, é o (re)conhecer de fato a Pessoa, a história desta, possibilitando assim um trabalho mais efetivo no sentido de conhecer o sujeito estudado.

A escolha da temática torna-se parte de suma importância, a partir do momento, que direciona o estudo, provoca o desenrolar da pesquisa. Causa inquietações e questionamentos que podem ser respondidos por meio do corpo em movimento. Através da temática organizamos as próximas etapas, ela nos dá possibilidade de um anteceder à.

Desvendar quem realmente eu sou e o que posso fazer com meu corpo próprio, requer um trabalho de sensibilização que sem dúvida auxilia na percepção do corpo, permitindo ao corpo-sujeito perceber a energia existente dentro de si, e que conforme Imbassá (2003) essa energia é impulsionada por um ritmo que lhe oferece dinâmica.

Possibilitar ao corpo-sujeito diferentes formas de ser e estar no mundo é promover o conhecimento de um vir a ser, ou seja, o que sou e o que faço parte do meu viver, da minha experiência de mundo vivido. A partir do momento que provocamos ao

corpo inquietações e que essas devem ser sanadas com outras inquietações do corpo próprio, eu estou alimentando-o de informações, estou aumentando o seu vocabulário de movimento, instrumentalizando-o para um vir a fazer.

As provocações de um “como fazer”, me instigam a vir a sentir e consequentemente expressar esse sentimento. Com o enriquecimento do vocabulário de movimento eu preparo o meu corpo para a cena, ou seja, eu projeto a expressividade através do corpo cênico. Ele é conhecedor e, acima de tudo, estabelece percepções necessárias para que a mensagem coreográfica seja transmitida. É o momento de comunicação plena entre ator e platéia.

De acordo com Lima (2006, p. 70) enfatiza que a “qualidade da coreografia não está no conteúdo, mas sim, na sua interpretação, na transposição coreográfica”.

O processo criativo encontra-se em todas as etapas vividas, no entanto, ele se materializa a partir do momento que eu dou vida a ele. Essa vida significa por “os pingos nos is”, ou seja, a sistematização de todos os laboratórios e suas células criadas. É o momento em que as células ganham forma, espaço, tempo e fluência. Aqui ocorre a transformação dos pequenos embriões em feto, e com o preparo, processo gestacional, denominado ensaio, gera-se a vida que é a coreografia.

Durante o processo de criação e composição coreográfica identificamos que a percepção de corpo de *Arte e Poesia*, pauta-se basicamente nas habilidades que esse desempenha, bem com na capacidade de expressar sentimentos através de movimentos.

Diante disso, temos claro que corpo é mais do que a execução de movimentos, essa compreensão de corpo e do movimento para o corpo-sujeito com deficiência visual, deve de forma geral possibilitar aos sujeitos um redimensionar de seus limites e de suas dificuldades, explorando melhor suas potencialidades, pois o movimento humano significativo com intencionalidade busca ampliar a interação e inter-relação, ou seja, uma conjunção entre o ser e o estar no mundo, uma compreensão da totalidade da própria existência (ROCHA, 2008).

Nesse sentido, esse trabalho considerou os sujeitos dessa pesquisa como criadores-intérpretes, considerando o que Pombo (apud Lima 2006, p. 80) chama de ato educativo: “é essencialmente humano e acima de tudo considera a possibilidade desses sujeitos serem criativos”. O que de acordo com Lima (2006) o ato educativo na sua essência é também um ato criativo, uma vez que é essência da intencionalidade da consciência ser criativa.

Diante disso, a concepção de dança adotada por esse estudo, parte da proposição descrita por Saraiva (2003) a qual considera esta um fenômeno cultural complexo, assim sua abordagem necessita de um entrecruzamento de suas trajetórias históricas e diferentes esferas do conhecimento.

Assim, quando o corpo consegue estabelecer essa relação de espaço e tempo, ele constrói outra relação que é consigo mesmo, ou seja, a possibilidade de elaboração de sua imagem através da compreensão de mundo. Mais do que nunca a experimentação de diferentes situações amplia a visão de mundo e contribuem para o se sentir corpo e ser atuante.

Diante disso, a dança para um corpo diferente me propôs um conhecimento mais amplo do conceito de beleza e ao mesmo tempo o desafio de apreendermos e ensinarmos uma estética da própria existência (ROCHA, 2008).

Torna-se, então, de suma relevância retomar Freire (2001), quando a autora afirma que a ideia de trabalhar a dança junto a corpos-sujeitos com deficiência visual vem na perspectiva da arte criativa e nas suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para esse corpo-sujeito como um ser integral.

Ressaltamos importância do professor(a), criador-intérprete e/ou coreógrafo possibilitar aos demais criadores-intérpretes momento de desvelamento do seu corpo, assim como momento de sensibilização a criação, (LOBO e NAVAS, 2008).

Então, vale ressaltar que o processo de composição coreográfica deste estudo esteve voltado para um processo de liberdade de criação necessitando se sobressair ao uso da cópia, da reprodução, do movimento mecânico, mas sim na possibilidade de “transformar este movimento em movimentar-se simbolicamente, imbuído de significado e expressão para quem dança” (LIMA, 2006, p. 82).

Ao fenômeno da dança em seu processo de composição coreográfica apontamos o potencial do corpo-sujeito do se-movimentar, na sua capacidade através da suas experiências, criações, simbolizações, significações e ressignificações, no estabelecimento de relações consigo e com o outro, nas relações de trocas “de conflito que de acordo com Lima (2006) “aliada à técnica que consiste no fenômeno do *desocultamento* e habilidade de *deixar acontecer*, fazem acontecer.

Nesse sentido a dança na perspectiva educacional fundamenta-se na experiência estética, o que lhe permite potencializar as atitudes do ser humano. Quebrando os padrões do belo ditado pela sociedade capitalista. Assim, a composição coreográfica, quando desenvolvida na perspectiva da educação estética “transcende a sensibilidade

estética do ato de criação, abrindo as portas do dualismo e da homogeneização para uma totalidade vivida, uma atitude crítica, criativa e autônoma” (LIMA, 2006, p87).

A esse encontro a fenomenologia que considera, conforme Meleau-Ponty (1999) uma filosofia que se pode compreender o homem e o mundo a partir da sua facticidade. Ainda, ela permite captar as essências a partir das experiências e chegar aos sentidos e significados, ou seja, na essência”, (POMBO apud LIMA, 2006, p. 21).

Diante disso, o caminho percorrido por este estudo de forma sistematizada, porém, flexível deu autonomia as criadoras-intérpretes para viver e sentir cada etapa de forma singular. No entanto, é conveniente salientar que o período das ações, ou seja, o número de encontros para as vivências práticas das etapas foram num curto espaço tempo. Evidentemente que os encontros foram significativos, porém tomamos consciência que na ocorrência de mais encontros poderíamos aprofundar e qualificar ainda mais este estudo.

Assim o caminho percorrido pela a instrumentalização, esteve marcado pela sensibilização de quem sou. O momento de se perceber na sua corporeidade, de resgatar sua própria história através de experiências vividas e sentidas, de se entregar para atividades e laboratórios teóricos e práticos que exploraram e significaram momentos e movimentos. A experiência de ir a campo buscar elementos para o processo. As trocas, os diálogos e as decisões tomadas no coletivo traduziam a maturidade de *Arte e Poesia* para o desafio de criar e interpretar. O começo de reconhecer indicativos dos estudos teóricos que embasam este estudo, como: o movimento humano, expressividade, imaginário criativo, corpo cênico, e o processo em questão: a composição coreográfica que estava imbricada nos processos criativos, ou seja, a todo o momento da pesquisa, deste o primeiro contato.

A passagem para colcha de retalhos evidenciava ainda mais o potencial, a insegurança, a sensibilidade e o envolvimento das dançarinas. Esse momento exigiu de nós, muita atenção para tomadas de decisões, aperfeiçoamento e melhoramento de laboratórios vividos. Foi nessa fase que *Arte e Poesia* demonstraram maior necessidade de intervenção da pesquisadora. Outros indicativos aparecem: expressividade, técnica, corpo cênico, movimento estruturado, e o processo em questão: a composição coreográfica e esta mais evidenciada, ainda, pelos momentos vividos, a costura das experiências: a organização dos processos vividos, processos criativos. Enfim, a sistematização dos processos criativos.

É chegada a hora de entrar em cena, e esse momento ocasionou aflorar diferentes percepções. O momento de por em prova, no sentido de saborear, cada esforço, sensação, elaboração, diálogo, pesquisa, transformação e formação de corpo e corpo que cria. A sensibilidade das dançarinas de perceberem que cada momento vivido era um processo criativo. De vislumbrar com o corpo próprio o ato de criação, interpretação em composição coreográfica, a coreografia.

O processo de composição coreográfica foi extremamente criativo, ou seja, as etapas vividas os elementos norteadores utilizados de forma flexível e principalmente o envolvimento das dançarinas criadoras-intérpretes foram significativos para o sucesso do processo criativo. E isso, pôde ser perceptível de acordo com as respostas corporais vividas e sentidas pelas criadoras-intérpretes.

Portanto, conclui-se que o processo de composição coreográfica junto ao corpo-sujeito com deficiência visual é um ato intencional, dialógico, reflexivo e educativo que pode considerar para o processo de estruturação do trabalho uma organização de forma coletiva. Assim, como, o envolvimento de quem dá vida ao ato educativo que é a dança, ou seja, o papel do corpo-sujeito criador-intérprete e seus entendimentos e entregas ao que esta sendo vivido, sentido e fundado.

Esse processo de entrelaçar, corpo, movimento, vida, dança possibilitou ao corpo-sujeito diálogos com o mundo das emoções, das sensações, das percepções, inaugurando a cada momento novos sentidos e significados através da sua entrega ao processo de forma singular e subjetiva a partir das experiências vividas estabelecendo relações consigo e com o outro, construindo sua corporeidade na sua essência, sensibilizando-se para possíveis transformações, para o desvelar-se, e no fato de ser simplesmente corpo: simplesmente corpo que dança em tempos e espaços.

Assim o processo coreográfico fica entendido nesse trabalho como um fenômeno que permite aos corpos-sujeitos se aventurarem no desvendar do desconhecido, na intencionalidade da execução do movimento subjetivo, intuitivo, expressivo e significativo.

Portanto, mais do que coreografar em dança é permitir que esse corpo se perceba pela dança que faz, mais do que se perceber é sentir na essência o ato de dançar.

## VI – REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [tradução coordenada e revisada por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio... et. al]. 2º ed. São Paulo: Mestre Jon, 1982.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [tradução da 1º ed. coordenada e revisada por Alfredo Bosi, revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti]. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba. Editora, UNIMEP, 1994.

ALVES, S. Flávio. **Composição Coreográfica: traços furtivos de dança**. ISSN 1806 – 406X - TFC, edição n º 01 – ano 04, 2007

BAGGIO, A; VIEIRA, P. **Complexidade/Corporeidade e Educação Física**. <http://www.efdeportes.com/revistadigital>. Buenos Aires. Ano 10 – nº 74 – julho de 2004. Acessado em 26 de junho de 2006 às 15h00.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CARVALHO, Janice G; FERNANDES, Jorge, M. G. **Um Olhar Sobre o Corpo do Cego**. Esse trabalho é parte da dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação de Educação Física da Universidade de Trás-os-Monte e Alto Douro de Portugal. Defendida em 12/03/2007.

CAZÉ, C. M. J; OLIVEIRA, A. S. **Dança Além da Visão: possibilidades do corpo cego**. In: Pensar a Prática 11/03: 293-302, set/dez 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DIEHL, Rosilene, M. **Imagem Corporal: Corporeidade da Pessoa com Deficiência Visual**.

FERRARI, L. **Processos de Composição Coreográfica em Dança-Educação.** EF/UGG, 2001.

FIGUEIRA, Maria M. A. **Assistência fisioterapia à criança portadora de cegueira congênita.** Adaptação da monografia apresentada para Graduação no Curso de Fisioterapia da Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR). Revista Benjamin Constant nº 05. Rio de Janeiro – Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Consultado em 12 de outubro de 2007, às 08h26min.

FREIRE, Ida. M. **Dança Educação: O corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.

FREIRE, Ida. M. **Percepção, Corpo e Cegueira.** Trabalho de Estágio de pós-doutoral realizado na The University of Nottingham, 2001/2002, com apoio da CAPES. Em: <http://www.idanca.net/mysql>. Consultado dia 07 de março de 2007, às 15h16min.

FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na Arte e na Estética.** Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2003.

GAIARSA, A. J. **O corpo Fala?** Motriz, set/dez 2003, Vol. 8 nº. 3, pp. 85-90.

GAIO, R; PORTO, E. **Educação Física e Pedagogia do Movimento: possibilidades do corpo e dialogo com as diferenças.** In: De Marco, A. (org.). *Educação Física: cultura e sociedade.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

GAIO, R; GÓIS, A. A. F. **Dança, Diversidade e Inclusão Social: sem limites para dançar!** In: TOLOCKA, R. E; VERLENGIA, R. (orgs). *Dança e Diversidade Humana.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

GÂNDARA, M. A **Expressão Corporal do Deficiente Visual.** Campinas – SP, 1992.

GONÇALVES, Maria. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação.** São Paulo: Papirus, 1994.

GONÇALVES, V. L; LEITE, M. M; CIAMPONE, M. H. **A Pesquisa-Ação como Método para Reconstrução de um Processo de Avaliação de Desempenho.** Cogitare Enfermagem. Vol 9; nº 01, 2004. consultado em 02 de novembro de 2007, às 20h00.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa - Mai-Ago 2006, Vol. 22 n.2, pp. 201-210.

JUNIOR, M.G. L; LIMA, M. L. **Educação estética e Educação Física: a dança na formação de professores.** Pensar a Prática 6: 31-44, jul./jun. 2001-2002.

KLEINUBING. Neusa, D. **Experiências em Dança: possibilidades de transformação da imagem corporal do corposurdo.** In: XAVIER, J; MEYER, S; TORRES, V.



(ORG). Coleção Dança Cênica: pesquisas em dança: volume I. Joinville: Letradágua, 2008.

LABAN. R. **O Domínio do Movimento**. Summus, 1978.

LIMA, Marlini D. **Dançando a Corporeidade com Síndrome de Down**. Monografia de (Especialização) Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LIMA, Marlini D. **Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e técnica, sob um Olhar Fenomenológico**. Dissertação de Mestrado em educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

LIMA, Marlini D. FRANSCISCHI, V. G. **O Mundo das Percepções – Uma Proposta de dança para Deficiências Visuais**. Projeto de Extensão Universitária. Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ/Chapecó/SC, 2006.

LIMA, Marlini D; KUNZ, Elenor. **Composição Coreográfica na Dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como Requisito para Obtenção do Título de Mestre em Educação Física. UFSC, 2006.

MANSUR, Fauzi. **Sobre o movimento, educar o movimento e dançar**. Editora Cortez, s/d.

MARQUES. Isabel. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. 1º edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

MELLO. M. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre. Ed: Ísis. IPPOA – Instituto Popular de Porto Alegre, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2º edição. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica de Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

NAVAS, Lenora; LOBO, Cássia. **Arte da Composição: Teatro do Movimento**. Brasília: LGE Editora, 2008.

NOBREGA, Terezinha, P. **Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física**. In: Motrivivência: educação física, corpo e sociedade. Ano XII, nº 16 – Março/2001.

NUNES, Sandra Meyer, **O criador-intérprete na dança contemporânea**, revista Nupearte, Setembro- 2002.

PORTO, Eline. **A Corporeidade do Cego: novos olhares**. Piracicaba/São Paulo: Editora Unimep/Memmon, 2000.

ROCHA, D. **Caminhos e Possibilidades: Uma Proposta de Dança na Perspectiva Educacional para Pessoas com Deficiência Visual**. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECO- Chapecó/SC, 2008.

ROCHA, T. **Entre a arte e a Técnica: dançar é esquecer**. In: Seminários de Dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica? Wosniak, C; Meyer, S; Nora, S. (org) – Joinville: Letradágua, 2009.

ROSA, Luciana. **Uma Experiência Fenomenológica: o corpo que dança**. In: XAVIER, J; MEYER, S; TORRES, V. (ORG). Coleção Dança Cênica: pesquisas em dança: volume I. Joinville: Letradágua, 2008.

SANTIN, Silvino. **Apologia da Subserviência e Recusa da Libertação**. Santa Maria, 27 de fevereiro de 2007.

SANTIN, Silvino. **Resgatando a Historia do Corpo Através da religião, da mitologia e da arte. Corpo simplesmente corpo**. Santa Maria, 27 de maio de 2000.

SANTOS, Admilson. **O Cego, o Espaço, O corpo e o movimento: uma questão de orientação e mobilidade**. s/d.

SARAIVA KUNZ, M. A. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SCHWENGBER, M. S. V. **Corpo-Sujeito**. In: Fensterseifer, Paulo, E; González, Fernando, J, (ORG). Dicionário Crítico de Educação Física. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p.

SOTER, S. **Sobre Técnicas e Métodos**. In: Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a Técnica? Wosniak, C; Meyer, S; Nora, S (org) – Joinville: Letradágua, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia: **A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança Na Escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001 – 69.

STRAZZAXAPPA, Márcia; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. Campinas/SP: Papyrus, 2006, - Coleção Ágere.

SUASSUNA, D. **Técnicas de Investigação Científica**: pesquisa em educação física. Encontrado em: [www.pesquisa/projetos.com.br](http://www.pesquisa/projetos.com.br). Em 12 de novembro de 2007, às 12h12min.

TEIXEIRA, L. **Conscientização do Movimento**. In: Dança e Educação em Movimento, SP: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, (coleção temas básicos de pesquisa-ação), 2007.

TOLOCKA, R. E; PORTO, E. T; VALLA, D. C. **Deficiência Visual e Sapateado: possibilidade de aprendizagem e busca da vivência da corporeidade.** <http://www.efdeportes.com/> revista digital - Buenos Aires - Ano 11, nº. 99 - Agosto de 2006.

VENÂNCIO, S; TAVARES, M. C. G; FIGUEIREDO, V. M. **Uma Reflexão Sobre a Pessoa Portadora de Deficiência Visual e a Dança.** Motrivivência – Ano XI. Nº 12, maio/1999.

\_\_\_\_\_. **Olhar para O Corpo que Dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual.** Movimento – ano V – Nº. 11 – 1999/2.