



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
DOUTORADO ACADÊMICO EM ARTES**

MARINA ALVES MOTA

**DANÇA SENSORIAL:** metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.

BELÉM – PARÁ

2022

MARINA ALVES MOTA

**DANÇA SENSORIAL:** metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.

Memorial de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Cesário Augusto Pimentel de Alencar.

Linha de Pesquisa: Poéticas e Processos de Atuação em Artes.

BELÉM – PARÁ

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

A474d Alves Mota, Marina.

Dança Sensorial : metodologias de ensino e  
aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação  
em dança para pessoa com deficiência visual. / Marina Alves  
Mota. — 2022.

164 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Cesário Augusto Pimentel de  
Alencar

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação  
em Artes, Belém, 2022.

1. Dança. 2. Deficiência visual. 3. Processo de  
criação. 4. Ensino e aprendizagem - Metodologias. I.  
Título.

CDD 792.62

---



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO  
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos oito (08) dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois (2022), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência do orientador professor doutor Cesário Augusto Alencar, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Marina Alves Mota, intitulada: **DANÇA SENSORIAL: metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.**, perante a Banca Examinadora, composta por: Cesário Augusto Alencar (Presidente); Orlando Franco Maneschky (Examinador interno); Maria Ana Azevedo de Oliveira (Examinador Externo ao Programa); Mayrla Andrade Ferreira (Examinador Externo ao Programa); Magda Amábile Biazus Carpeggiani Bellini (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, o professor doutor Cesário Augusto Alencar, passou à palavra a doutoranda, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela doutoranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em **APROVAÇÃO**, com o **conceito EXCELENTE, COM DESTAQUE AO ALCANCE NACIONAL E INTERNACIONAL, PELA QUALIDADE SUPERLATIVA NO TRATO DA CIÊNCIA EM DIÁLOGO COM A ARTE, ALÉM DE SUGESTÃO, UNÂNIME DA BANCA, PARA PUBLICAÇÃO**. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela doutoranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Cesário Augusto Alencar agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela doutoranda. Belém-Pa, 08 de fevereiro de 2022.

CESARIO AUGUSTO PIMENTEL DE ALENCAR

ORLANDO FRANCO MANESCHY

MARIA ANA AZEVEDO DE OLIVEIRA

*Mayrla Andrade Ferreira*

MAYRLA ANDRADE FERREIRA

MAGDA AMÁBILE BIAZUS CARPEGGIANI BELLINI:41339460068 Assinado de forma digital por MAGDA AMÁBILE BIAZUS CARPEGGIANI BELLINI:41339460068 Dados: 2022.02.08 18:37:39 -0300

MAGDA AMÁBILE BIAZUS CARPEGGIANI BELLINI

*Marina Alves Mota*

MARINA ALVES MOTA

*Dedico este memorial aos meus pais que, com tudo o que são, me ensinam muito sobre ser, estar no mundo e persistir naquilo que acredito, ainda que sem palavras, as atitudes e resistência deles perante a vida me moldaram. Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que durante todo o percurso esteve comigo em suas diversas formas, me fortalecendo e trazendo paz.

Ao meu pai e à minha mãe, pela força, exemplo, coragem e amor que emanam em cada gesto.

Aos meus irmãos amados: Cida, foi uma segunda mãe; Francisco, que sempre tem um sorriso e a generosidade no cuidar; Cícero, a parceria e cuidado; Ana Jelma, pela mão amiga e sorriso largo.

Aos meus amados sobrinhos, que aquecem meu coração e pintam meus dias de alegria.

Aos meus cunhados e cunhadas, pelo incentivo durante essa jornada.

À querida Fátima Torres, pela alegria e cuidado em cada encontro, obrigada boa!

À querida mana Tatyane Sousa, pelo apoio, carinho, longas conversas, obrigada!

Aos amigos que são família do coração: Genilde Sousa, Arnaldo Sousa, Luiz Henrique, Adriana Maia e Rosana Rosário.

Ao meu companheiro, namorado e amigo, Everaldo Cunha, pelo apoio constante, acolhida, cuidado e presença nessa reta final, obrigada!

Às amigas queridas, Andreza Barroso e Edilene Rosa, obrigada por existirem e por toda troca de saberes.

Às queridas Glauce Henrique, Dora, Francisca Castro e Benny Lobato, por todo cuidado e orações.

Ao meu orientador, Cesário Augusto Pimentel de Alencar, que acreditou na minha pesquisa e contribuiu com um olhar criterioso e afetivo.

Aos professores queridos do PPGARTES, por todas as trocas e ensinamentos em cada disciplina.

Aos professores que compõem a minha banca: Magda Bellini, Orlando Maneschy, Mayrla Ferreira e Maria Ana Azevedo, o olhar de cada um enriquece meu fazer artístico e teórico.

À Carol Costa, pelas ilustrações e desenhos em alto-relevo, obrigada por pensar e abraçar a ideia de um trabalho com acessibilidade.

À querida amiga Neuzilene Mesquita, pelas interpretações em LIBRAS e toda acolhida durante a pesquisa.

À Neire Lopes, pela sensibilidade nas audiodescrições.

Ao professor Lourival Nascimento, por ampliar meus horizontes acerca da pessoa com deficiência visual.

Às companheiras e companheiros da turma de doutorado em artes, em especial Ana Cláudia Costa, Jucilene de Sousa e Raymundo Oliveira, foi ímpar estar com vocês nessa turma e todo apoio mútuo, obrigada por tudo!

À Escola de Teatro e Dança da UFPA, pelo espaço concedido e apoio durante todo processo da pesquisa poética.

À Otávia Feio, pela correção textual e de normas, pelo zelo e cuidado durante todo processo de finalização desta escrita.

Ao Projeto de Extensão da UFPA Riacho Doce, meus primeiros passos na dança com tantas trocas afetivas, não foi só dança que aprendi! Agradeço especialmente Renata Teixeira e Lorena Lobato, assim como aos bons amigos que caminharam comigo nesse começo, em especial a Cristina Almeida.

À equipe do espetáculo *Corpus Sensorialis*: José Maria Bezerra; Manuella Mendes; Poliana Almeida; Vídeo - Alexis Francisco Izaguirre; Izidio Carvalho e Carol Costa, pela parceria, compromisso e sinergia no processo de criação, muito obrigada.

Em especial, agradeço à Socorro Lima e Marco Antônio Lopes, por aceitarem e acreditarem na pesquisa tanto prática quanto teórica, pela parceria e afeto, muito obrigada!

Aos artistas que passaram pelo Grupo Passos Para Luz e me fizeram olhar cada vez mais para este campo da dança para pessoa com deficiência visual, meu olhar se expande a cada encontro, muito, muito obrigada.

Às pessoas com deficiência que me ensinam que existem outras formas de ser e estar no mundo, aprendo muito a cada contato.



*“A arte tem uma definição simples que é fazer com que vejamos  
o mundo de outras maneiras”  
(MARQUES, 2011)*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é criar metodologias sensoriais de ensino e aprendizagem aplicadas a um processo de criação em dança desenvolvido com dançarinos que possuem deficiência visual. Os conceitos que balizam a pesquisa são: o háptico a partir de Ingold (2015) e Deleuze e Guattari (1997) e a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2011). O processo de criação poética ocorreu nas dependências da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), com a execução de laboratórios de experimentação e criação em dança em dois grandes eixos: 1. *A Dança háptica* e 2. *O Corpo sonoro*, ambos pautados em vivências em dança com a exploração dos sentidos remanescentes dos sujeitos da pesquisa, bem como a aplicação das metodologias advindas desses laboratórios no espetáculo *Corpus Sensorialis*. A análise conta com dois sujeitos, quais sejam um dançarino cego e uma dançarina com baixa visão. O método de abordagem é o fenomenológico-hermenêutico. A pesquisa de campo é alicerçada pelo procedimento de estudo de caso, e tem como técnicas de coleta de dados o uso de registros audiovisuais e fotográficos, entrevistas semiestruturadas e depoimentos verbalizados gravados em áudio durante os laboratórios e o espetáculo. A pesquisa poética e teórica, base deste estudo, ao investigar metodologias sensoriais no processo criativo em dança para pessoa com deficiência visual, trouxe como possibilidade a dança pensada e executada a partir da percepção háptica e sonora. Os laboratórios de criação mostram a urgência de se pensar nas especificidades, necessidades reais do sujeito. Emergiram dessas experiências algumas metodologias sensoriais no fazer dança para pessoa com deficiência visual, pautadas nas experiências corporais dos sujeitos dançarinos desta pesquisa. As proposições metodológicas experimentadas nos laboratórios de criação, ao serem aplicadas no processo de criação do espetáculo *Corpus Sensorialis*, evidenciaram uma forma de pensar e fazer a dança que contempla os sentidos remanescentes dos sujeitos dançarinos com deficiência visual. Propiciaram, também, um estar em cena de forma autônoma por parte dos dançarinos e despertaram nesses corpos percepções sensoriais no ato de dançar, significativas.

**Palavras-chave:** Dança. Deficiência visual. Processo de criação. Háptico. Sensorialidade.

## ABSTRACT

This paper aims to create teaching and learning sensorial methodologies applied to a dance project developed with visually impaired dancers. The concepts that support this research are: the *háptico* from Ingold (2015) e Deleuze e Guattari (1977) and the *Phénoménologie de la Perception* from Merleau-Ponty (2011). The poetical process of creation happened in the Dance-theater School of the Federal University of Pará (ETDUFPA). The experimentation laboratories were executed considering two major areas: 1. The *háptica* dance and 2. The sonorous body, both based on the dance experience of the subjects of this research and the exploitation of their remaining senses, as well as the application of the resulting methodologies from experimentation laboratories in the spectacle *Corpus Sensorialis*. The analysis has two subjects, a blind dancer (man) and a low vision dancer (woman). The approach used is the hermeneutical-phenomenological. The field research is grounded by the study case. For data collection it was used audiovisual recordings, photographs; semi structured interviews and recorded statements, collected during the laboratories and spectacle. The poetical and theoretical research, the basis of this study, brought as a possibility planning and performing dance from an *háptica* and sonorous perception. The creation laboratories highlighted the urgency in considering the real necessities of the visually impaired dancers. From these experiences, emerged some sensorial methodologies when planning and performing dance with visually impaired dancers. These methodologies are based on their bodily experiences. The methodological propositions, tested in the creation laboratory, were applied in the spectacle *Corpus Sensorialis* and it demonstrated a way of planning and performing dance that contemplate the reminiscence senses of visually impaired dancers. In addition, it fostered a more autonomous performance form the dancers that developed significantly sensorial perceptions.

**Key words:** Dance. Visual impairment. Creation process. *Háptico*. Sensoriality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral; metodologias no ensino da dança para pessoas com deficiência visual.	27
Figura 2 – Ensino e aprendizagem a partir da linguagem.	29
Figura 3 – Toque no corpo da dançarina.	31
Figura 4 – Toque da dançarina no corpo da professora.	31
Figura 5 – Fita crepe e fita kraft.	33
Figura 6 – Adesivo em EVA.	33
Figura 7 – Unidade: percepção tátil dos pés.	33
Figura 8 – Unidade: movimentos circulares e semicirculares.	34
Figura 9 – Unidade: giros.	35
Figura 10 – Unidade: forças opostas.	36
Figura 11 – Unidade: torção.	36
Figura 12 – Unidade: movimentos espirais.	37
Figura 13 – <i>Dança háptica</i> e seus desdobramentos.	44
Figura 14 – <i>Corpo trajeto</i> , percepção tátil com os pés.	47
Figura 15 – <i>Corpo trajeto</i> , percepção tátil com os pés.	48
Figura 16 – <i>Corpo trajeto</i> , demarcação e criação coreográfica.	50
Figura 17 – <i>Corpo trajeto</i> , demarcação e criação coreográfica.	50
Figura 18 – <i>Corpo trajeto</i> , criação coreográfica e demarcação.	52
Figura 19 – <i>Corpo trajeto</i> , criação coreográfica e demarcação.	52
Figura 20 – <i>Corpo contíguo</i> .	57
Figura 21 – <i>Corpo contíguo</i> .	58
Figura 22 – <i>Corpo contíguo</i> .	59
Figura 23 – <i>Corpo contíguo</i> .	61
Figura 24 – <i>Corpo escala</i> , experimentação com o boneco articulado.	64
Figura 25 – <i>Corpo escala</i> , reprodução do movimento proposto no boneco articulado.	64
Figura 26 – <i>Corpo escala</i> , reprodução do movimento proposto pelo colega.	65
Figura 27 – <i>Corpo escala</i> , correção do movimento proposto pelo colega.	66
Figura 28 – Criação coreográfica e demarcação do espaço cênico.	68
Figura 29 – <i>Corpo escala</i> , desenho da dançarina, percurso coreográfico.	68
Figura 30 – Os ouvidos externo, médio e interno.	74
Figura 31 – Membrana timpânica, sistema ossicular do ouvido médio e ouvido interno.	75
Figura 32 – Estágios da via auditiva.	76
Figura 33 – <i>Corpo sonoro</i> , experiência mediada pelo objeto, explorando a sonoridade.	78

Figura 34 – <i>Corpo sonoro</i> , experiência mediada pelo objeto, localizando o som do outro.	79
Figura 35 – <i>Corpo sonoro</i> , experiência mediada pelo objeto, encontro dançado a partir do som.	79
Figura 36 – Laboratório <i>Corpo sonoro</i> – experimentações metodológicas a partir do próprio corpo.	82
Figura 37 – Retardo temporal interauricular como uma informação para a localização do som...	83
Figura 38 – Retardo temporal interauricular como uma informação para a localização do som...	84
Figura 39 – <i>Corpo sonoro</i> , experiência com sons corporais, dançarino indo em direção à fonte sonora.	85
Figura 40 – <i>Corpo sonoro</i> , experiência com sons corporais, dançarina identificando a fonte sonora.	86
Figura 41 – Sombra sonora: quando o som vem da direita...	87
Figura 42 – Sombra sonora: se o som vem diretamente da frente...	87
Figura 43 – Sombra sonora: o som vindo de um ângulo oblíquo...	88
Figura 44 – Localização vertical do som com base nas reflexões do som no pavilhão da orelha.	89
Figura 45 – Reflexão do som em um obstáculo plano e rígido.	90
Figura 46 – Esquema das cenas que compõem o espetáculo <i>Corpus Sensorialis</i> .	94
Figura 47 – Desenho do dançarino da sua trajetória coreográfica.	104
Figura 48 – Desenho da dançarina da sua trajetória coreográfica.	105
Figura 49 – Cena <i>Corpo trajeto</i> – espaço cênico com demarcações preliminares.	108
Figura 50 – Cena <i>Corpo trajeto</i> – dançarinos em cena demarcando o percurso coreográfico.	109
Figura 51 – Cena <i>Corpo trajeto</i> – dançarino em cena demarcando o percurso coreográfico.	110
Figura 52 – Cena <i>Corpo trajeto</i> – dançarinos em cena dançando na trajetória demarcada.	111
Figura 53 – Cena – interstício – dança relato.	113
Figura 54 – Cena <i>Corpo contíguo</i> – dançarinos em cena.	116
Figura 55 – Cena <i>Corpo escala</i> – bonecos no espaço cênico.	118
Figura 56 – Cena <i>Corpo escala</i> – dançarino tateia boneco.	119
Figura 57 – Cena <i>Corpo escala</i> – dançarinos reproduzem os movimentos aprendidos a partir do uso dos bonecos em uma sequência coreográfica.	120
Figura 58 – Cena <i>Corpo escala</i> – participação da plateia – tateando boneco.	122

Figura 59 – Cena <i>Corpo escala</i> – participação da plateia – reprodução do movimento aprendido.	123
Figura 60 – Cena <i>Corpo escala</i> – participação da plateia – execução da sequência coreográfica.	123
Figura 61 – Cena <i>Corpo sonoro</i> – dançarina se desloca para fonte sonora.	126
Figura 62 – <i>Corpo sonoro</i> – desenho do figurino de plástico bolha do dançarino.	128
Figura 63 – <i>Corpo sonoro</i> – desenho do figurino de plástico bolha da dançarina.	128
Figura 64 – <i>Corpo sonoro</i> – dançarina com figurino em cena.	129
Figura 65 – <i>Corpo sonoro</i> – dançarina e dançarino com figurino em cena.	129
Figura 66 – <i>Corpo sonoro</i> – dançarina e dançarino dançam juntos, utilizam o plástico bolha como objeto de cena.	131
Figura 67 – <i>Corpo sonoro</i> – dançarina e dançarino ao final da cena <i>Vestir o mar</i> .	132
Figura 68 – <i>Corpo memória</i> – dançarino em seu solo.	136
Figura 69 – <i>Corpo memória</i> – dançarina em seu solo.	138
Figura 70 – <i>Corpo memória</i> – dançarinos brincam em cena.	139
Figura 71 – <i>Corpo memória</i> – final da cena, dançarinos derramam tapioca em suas cabeças.	140

## SUMÁRIO

<b>TOCAR O MUNDO DO OUTRO</b>	16
<b>1 CORPO VIDENTE</b>	25
<b>2 DANÇA HÁPTICA</b>	41
2.1 <i>Corpo trajeto</i>	44
2.2 <i>Corpo contíguo</i>	55
2.3 <i>Corpo escala</i>	62
<b>3 CORPO SONORO</b>	71
3.1 <b>Procedimentos metodológicos utilizados nos laboratórios do <i>Corpo sonoro</i></b>	77
3.1.1 Primeiro laboratório	77
3.1.2 Segundo laboratório	80
<b>4 CORPUS SENSORIALIS: METODOLOGIAS EM CENA</b>	93
4.1 <b>Da sala de aula à cena: metodologia do processo de criação</b>	94
4.1.1 <i>Dança háptica: Corpo trajeto</i>	101
4.1.2 <i>Dança háptica: Corpo contíguo</i>	113
4.1.3 <i>Dança háptica: Corpo escala</i>	116
4.1.4 <i>Corpo sonoro: Som guia</i>	124
4.1.5 <i>Corpo sonoro: Vestir o mar</i>	130
4.1.6 <i>Corpo memória</i>	133
<b>POR OUTROS OLHARES</b>	145
<b>APÊNDICES</b>	149
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>	150
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM</b>	152
<b>APÊNDICE C – CÓDIGO QR: SEÇÃO 1 – CORPO VIDENTE</b>	153
<b>APÊNDICE D – CÓDIGO QR: SEÇÃO 2 – DANÇA HÁPTICA</b>	154
<b>APÊNDICE E – CÓDIGO QR: SEÇÃO 3 – CORPO SONORO</b>	155
<b>APÊNDICE F – CÓDIGO QR: SEÇÃO 4 – CORPUS SENSORIALIS</b>	156
<b>APÊNDICE G – FIGURA TÁTIL – FIGURA 2 – ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA LINGUAGEM</b>	157

<b>APÊNDICE H – FIGURA TÁTIL – FIGURA 29 – CORPO ESCALA, DESENHO DA DANÇARINA, PERCURSO COREOGRÁFICO</b>	158
<b>APÊNDICE I – FIGURA TÁTIL – FIGURA 47 – DESENHO DO DANÇARINO DA SUA TRAJETÓRIA COREOGRÁFICA</b>	159
<b>APÊNDICE J – FIGURA TÁTIL – FIGURA 48 – DESENHO DA DANÇARINA DA SUA TRAJETÓRIA COREOGRÁFICA</b>	160
<b>APÊNDICE K – FIGURA TÁTIL – FIGURA 49 – CENA CORPO TRAJETO – ESPAÇO CÊNICO COM DEMARCAÇÕES PRELIMINARES</b>	161
<b>APÊNDICE L – FIGURA TÁTIL – FIGURA 49 – CENA CORPO TRAJETO – ESPAÇO CÊNICO COM DEMARCAÇÕES PRELIMINARES</b>	162
<b>APÊNDICE M – MINIATURAS DOS FIGURINOS – FIGURA 62 – CORPO SONORO – DESENHO DO FIGURINO DE PLÁSTICO BOLHA DO DANÇARINO</b>	163
<b>APÊNDICE N – MINIATURAS DOS FIGURINOS – FIGURA 63 – CORPO SONORO – DESENHO DO FIGURINO DE PLÁSTICO BOLHA DA DANÇARINA</b>	164



## TOCAR O MUNDO DO OUTRO

A minha vida, pelos últimos dezenove anos, foi inundada pela percepção das possibilidades de fazer dança com uso de todos os sentidos: audição, olfato, tato, paladar e visão. O meu encontro em 2002<sup>1</sup> com pessoas que possuem deficiência visual<sup>2</sup>, mudou e tem mudado a minha forma de ver a dança, as potencialidades de cada corpo e as inúmeras vertentes metodológicas a serem experimentadas, organizadas e propostas, no que se refere tanto aos processos de ensino e aprendizagem, quanto aos processos criativos.

Ao ver/tocar o mundo do outro é preciso não ter medo do desconhecido, do diferente, não prejulgar, não ter expectativas limitadoras; aspectos esses comuns, ainda na atualidade, no contato e trato com a pessoa que possui alguma deficiência. O sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982), ao falar sobre estigma, declara que para as pessoas que veem, a cegueira costuma ser considerada uma deficiência que atinge o organismo como um todo. As pessoas ditas normais costumam projetar sobre as deficientes uma visão ampliada, face ao problema (GOFFMAN, 2008).

No Brasil, as pessoas com deficiência visual são em torno de 18,6% da população. Desse total, 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão, ou seja, são cegas (0,3% da população); e 6 milhões têm grande dificuldade para enxergar, configurando a chamada baixa visão (3,2%)<sup>3</sup>, sendo esta deficiência com maior prevalência no nosso país. Esse quantitativo denota a significativa parcela da população que precisa de meios e condições de

---

<sup>1</sup> Aos 21 anos, conheci a Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, que atua no atendimento a pessoas com deficiência visual. Pude observar mais de perto as possibilidades desses indivíduos e tive a certeza de que, mesmo indivíduos submetidos a circunstâncias específicas, esse corpo poderia dançar. Levei a proposta de proporcionar o ensino da dança a pessoas com deficiência visual à diretora do estabelecimento de ensino em que trabalhava e a ideia foi não apenas aceita, mas fortemente encorajada. Foi assim que nasceu o Grupo de dança *Passos Para Luz*. (MOTA, 2015, p. 19).

<sup>2</sup> Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. Já a expressão "deficiência visual" se refere ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão. Chama-se baixa visão (ou visão subnormal) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Usando auxílios ópticos (como óculos, lupas etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo. A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. (BRASIL, 2000, p. 6-7).

<sup>3</sup> Segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Ver no sítio: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/deficiencia-visual>.

acessibilidade em todos os setores da sociedade. A pesquisa em tela propõe metodologias acessíveis para o aprendizado e produção artística, de dança, pensadas para e com a pessoa com deficiência visual.

No decorrer das minhas experiências enquanto professora de dança, estar em uma sala de aula com dançarinos que possuem deficiência visual pareceu-me, desde o princípio, desafiador. Não tinha ideia de como seria ministrar aulas de dança para pessoas com esse déficit sensorial. No entanto, o contato com esses dançarinos revelou-me, aos poucos, um universo de possibilidades de ensino/aprendizagem e de criação artística.

A poética proposta para esse doutoramento é a criação de metodologias sensoriais de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo de criação em dança, a partir do trabalho com dançarinos que possuem deficiência visual.

A pesquisa conta com dois sujeitos, um dançarino que possui cegueira e uma dançarina que possui baixa visão. A baixa visão da dançarina é congênita, por toxoplasmose<sup>4</sup> na gestação, atingiu ambos os olhos, com lesões na mácula de coriorretinite<sup>5</sup>. Em relação a sua percepção visual, a dançarina explica:

O exame mais recente que fiz foi final de 2015 início de 2016, quando passei na graduação e precisei do laudo médico para o ingresso na Universidade. Percebi que no exame que fiz a acuidade visual no olho direito ainda consegui contar dedos a uma distância de 1 metro. E no olho esquerdo apenas vultos; cicatrizes de coriorretinite nas máculas em ambos os olhos. Meu CID H 54.0. Hoje percebo que enxergo menos e mais embaçado, desfocado em ambos os olhos. Tento identificar as pessoas pelo seu jeito de andar e de vestir, ou pela voz. Não percebo os detalhes nos rostos e nem os movimentos pequenos. Os detalhes precisam estar ampliados e com contrastes. (LIMA, depoimento cedido em 28 de dezembro de 2019).

Já o dançarino possui cegueira adquirida desde o ano de 2017. O processo de adaptação à nova condição tem ocorrido paulatinamente, com aprendizados cotidianos e isso inclui a construção de novas formas de dançar. Ele relata:

Eu fiquei cego há dois anos, oito meses e seis dias, eu fiquei com essa obsessão de ficar contando os dias da minha cegueira. O médico não sabe

---

<sup>4</sup> A toxoplasmose é uma infecção causada por um protozoário chamado "*Toxoplasma Gondii*". Fonte: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/toxoplasmose>. Acesso em: 20 dez. 2019, ênfases originais.

<sup>5</sup> A coriorretinite, ou retinocoroidite, é um processo inflamatório que envolve o trato uveal do olho. A coriorretinite macular é ocasionada por toxoplasmose. Esta patologia gera perda de visão central. Neste sentido, a pessoa apresenta dificuldades para ver detalhes de objetos e também cansa os olhos facilmente em tarefas de leitura, visualizações de figuras e de objetos pequenos. Fonte: [https://ufsj.edu.br/incluir/doencas\\_que\\_podem\\_causar\\_baixa.php](https://ufsj.edu.br/incluir/doencas_que_podem_causar_baixa.php). Acesso em: 23 dez. 2019.

explicar bem, mas foi uma uveíte<sup>6</sup> por citomegalovírus<sup>7</sup>. Eu tive catarata<sup>8</sup> e descolamento da retina<sup>9</sup>, então o médico acredita que pode ser isso, porque não foi identificado logo e causou a minha cegueira, a retina atrofiou e já não tinha mais jeito. Quando fizeram a cirurgia, só tinha resquício da retina, eu voltei a enxergar vultos por um mês e depois sumiu. Tem um borrão luminoso que eu vejo quando está claro, o meu olho força e eu consigo enxergar um borrão bem longe. (LOPES, depoimento cedido em 28 de dezembro de 2019).

Os dois sujeitos da pesquisa possuem especificidades e experiências corporais distintas<sup>10</sup>, o que exige abordagens metodológicas nos processos de ensino/aprendizagem e de criação em dança, com foco nas reais necessidades de cada um.

A pesquisa de campo, aqui equivalente à construção poética, está organizada em laboratórios de criação, a priori divididos em dois eixos: laboratório de criação 1 – *Dança háptica*, laboratório de criação 2 – *Corpo sonoro*. Os laboratórios de criação iniciaram em 23 de março de 2019 e foram concluídos com a aplicação das metodologias propostas no espetáculo de dança *Corpus Sensorialis*, apresentado em 20 e 21 de fevereiro de 2020.

Criar em dança utilizando os sentidos remanescentes de dançarinos com deficiência visual pode trazer uma gama de possibilidades. Juhani Pallasmaa (2011, p. 43), arquiteto finlandês, afirma: “os sentidos não apenas mediam as informações para o julgamento do intelecto; eles também são um meio de disparar a imaginação e articular o pensamento sensorial”.

---

<sup>6</sup> Uveíte é o termo utilizado para definir a inflamação da íris, coróide e corpo ciliar. O nervo óptico e a retina podem também ser afetados. É uma importante causa de morbidade ocular e cegueira em vários países. (DIMANTAS; LOWDER; MUCCIOLI, 2003).

<sup>7</sup> O citomegalovírus (CMV) é um DNA vírus da família dos herpes, agente da infecção congênita mais comum em todo o mundo. Fonte: <https://aps.bvs.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>8</sup> A catarata é definida como qualquer opacificação do cristalino que atrapalhe a entrada de luz nos olhos, acarretando diminuição da visão. As alterações podem levar desde pequenas distorções visuais até a cegueira. Fonte: <https://www.cbo.net.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>9</sup> A retina é uma camada interna do globo ocular, responsável pela captura das imagens e transmissão destas pelo nervo ótico ao cérebro onde são processadas e viram visão. Quando a retina descola, fica sem oxigênio pela falta de circulação adequada. Degenera rapidamente e, se não for tratada com urgência, leva a perda definitiva da visão. Fonte: <http://www.anm.org.br/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>10</sup> O bailarino começou na infância com a pintura, o desenho e a dança. Iniciou no teatro na pré-adolescência. A experiência mais recente foi o Técnico em Figurino Cênico e o canto na área da música. Atualmente, cursa o Técnico em Teatro e a Licenciatura em Dança, ambos na Universidade Federal do Pará.

A bailarina iniciou sua vivência com a dança na escola, na educação básica. Vivenciou também a dança na Escola Especializada José Alvares de Azevedo. Dançou no Centro de Dança Ana Unger, vivenciou vários gêneros da dança teatral, como: ballet, jazz, dança contemporânea. Cursou o Técnico em Dança - Intérprete-Criador e a Licenciatura em Dança – na Universidade Federal do Pará, nesse período participou de um projeto de extensão de estudo prático do sapateado americano.

Assim, percebo que a dança pode e deve ser pensada com vista a contemplar outras possibilidades de percepção que não estejam somente vinculadas à visualidade. Este entendimento é reiterado com a assertiva da pesquisadora em dança Isabel Marques, quanto à leitura não se restringir à visualidade:

Ler, na área da dança/arte, não diz respeito somente ao olhar, ver, distanciar-se, aliás, em nenhuma área, mas principalmente na dança. [...] as leituras de textos de dança são expandidas pelo envolvimento corporal de seus intérpretes, coreógrafos, apreciadores que veem, fazem, ouvem, sentem, percebem, enfim, incorporam e corporeificam os textos da dança. (MARQUES, 2010, p. 159).

Ao articular as possibilidades de percepção de uma pessoa com deficiência visual, aponto-me na assertiva do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) ao discorrer, fenomenologicamente, acerca da visualidade, pensamento e corpo:

[...] Das coisas aos olhos e dos olhos à visão não passa nada mais que das coisas às mãos do cego e, das suas mãos, ao seu pensamento. A visão não é a metamorfose das próprias coisas na sua visão, a dupla pertença das coisas ao grande mundo e a um pequeno mundo privado. É um pensamento que decifra estritamente os sinais dados no corpo. [...] (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 285).

Aqui, no trabalhar a dança com dançarinos com deficiência visual, temos o corpo como fonte de aprendizado, disparador do pensamento, da percepção de si e do outro.

No decurso da pesquisa, fui contemplada com o Prêmio Produção e Difusão Artística 2019, da Fundação Cultural do Pará (FCP), para produção de um espetáculo, denominado *Corpus Sensorialis*, na linguagem da dança. Submeti a pesquisa poética desenvolvida no Doutorado em Artes, descrita e analisada neste memorial. O espetáculo aplicou as metodologias investigadas e sistematizadas durante os laboratórios de criação em dança. O espetáculo *Corpus Sensorialis* trouxe para cena dois atos: o primeiro será *Dança háptica*, com a dança desenvolvida de forma tátil e cinestésica; e o segundo ato, *Corpo sonoro*, com a dança desenvolvida a partir da estimulação auditiva. Com o advento do prêmio, a criação poética prevista para o doutoramento ganhou uma produção e execução cênica com os dados levantados na pesquisa.

A proposição poética das metodologias sensoriais e sua aplicação na cena, no espetáculo *Corpus Sensorialis*, tem como conceitos balizadores: 1) o adjetivo

háptico<sup>11</sup> para pensar a dança, processo de criação coreográfico, do espaço cênico e a interlocução com o corpo do outro. Esse conceito está vinculado à afirmação de Pallasmaa (2011): “A pele lê a textura, o peso, a densidade e a temperatura da matéria”; 2) a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, por perceber o corpo humano como o centro do mundo das experiências, assim temos o corpo-dançante que apreende, dá significado e move a construção poética. O processo de criação é analisado a partir dos escritos de Cecilia Salles e Fayga Ostrower.

A pesquisa também tem enquanto aporte teórico os *Disability Studies*<sup>12</sup>, em especial a obra de Ann Cooper Albright, americana, pesquisadora em dança, bem como Ana Carolina Teixeira, brasileira, pesquisadora em dança e artista com deficiência, por tratarem do corpo deficiente e da cena artística. As reflexões suscitadas por esse enfoque teórico tratam da pessoa com deficiência a partir das barreiras sociais impostas pela cultura da normalidade e trazem à tona a perspectiva de afirmação, de celebração de quem são as pessoas com deficiência, não apesar da deficiência, mais precisamente pelas experiências da deficiência, valorizando a experiência das pessoas com deficiência frente a uma maioria não deficiente. Para tanto, estou interessada em saber: que possibilidades de criar em dança, a partir dos sentidos remanescentes de dançarinos com deficiência visual, podem surgir e ser desenvolvidas?

No que tange ao campo da dança, a discussão sobre deficiência ainda se faz incipiente, tornando-se imprescindível o aprofundamento sobre a questão, tão importante para as falas recorrentes sobre diversidade e inclusão social. A pessoa com deficiência “não se reconhece enquanto vítima da loteria da vida, mas esbarra nas imposições sociológicas impostas pela sociedade”, assinala Diniz (2007, p. 43). Nisto reside a relevância social e acadêmica dessa proposta de pesquisa.

Ann Cooper Albright destaca que o *handicap*<sup>13</sup> caracteriza-se por uma desvantagem que deve ser notada, também, pelo viés estabelecido no decorrer da

---

<sup>11</sup> Etimologicamente, o vocábulo háptico significa ‘entrar em contato com’. Supõe um contato direto e recíproco com o meio que rodeia o sujeito, e está geralmente relacionado com o sentido do tato. Háptico inclui, além do sentido do tato, o conjunto dos sentidos somáticos, como a cinestesia ou propriocepção. (PATERSON, 2007, p. 4).

<sup>12</sup> A expressão *disability studies* delinea um campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas. Os estudos sobre deficiência cresceram a partir da década de 1980, no Reino Unido. O desenvolvimento do campo se deu em decorrência das guerras, das catástrofes naturais, das violências urbanas, do aumento da expectativa de vida – um fenômeno mundial com consequências globais: a deficiência. (DINIZ, 2007).

<sup>13</sup> Termos como *handicap*, utilizado nos Estados Unidos, passam a denominar pessoas com algum tipo de incapacidade ou desvantagem. A utilização desse termo, que tem na sua origem a manutenção do

história; e, no caso da dança, deve ser entendida como um corpo em falta que nos induz a refletir sobre nossas desvantagens. Mesmo discordando do termo, a autora reconhece a presença desse corpo que não se define pelas nomenclaturas “deficiente”, “descapacitado”, em desvantagem, mas, sobretudo, pela potencialidade criativa comum a todos os corpos e pelas novas proposições estéticas que estes suscitam. Para Albright, a deficiência é a antítese cultural do modelo do ajuste criado pela sociedade “não deficiente” (ALBRIGHT, 1997).

Percebo que os trabalhos em dança com pessoas que têm alguma deficiência, desenvolvidos no Brasil, estão vinculados à questão terapêutica, da reabilitação ou grupos de pesquisa em universidades. Destaco que o enfoque do meu trabalho com pessoas com deficiência sempre foi artístico, percebi nesses corpos potenciais criativos, expressivos, que podem comunicar ideias, desejos, propor estéticas dançantes possíveis a partir de suas experiências.

Destaca-se, ainda, o crescente discurso acerca das diferenças no campo das artes, logo a importância de trazer para pesquisa os sujeitos que possuem deficiência, um corpo historicamente estigmatizado, o qual teve/tem muitos espaços sociais negados.

A resposta ao problema da pesquisa emergiu do confronto da pesquisa de campo desenvolvida, bem como da revisão de literatura de categorias analíticas basilares, como: dança, corpo, deficiência visual e processo de criação, constituindo-se assim em um estudo de experimentação em dança, visto que se adota a investigação de metodologias sensoriais com pessoas com deficiência visual em duas etapas: a sistematização das metodologias experienciadas nos laboratórios de criação e a aplicação na obra cênica. Destaco aqui que para a escrita deste memorial, a pesquisa poética em todas as suas etapas de desenvolvimento convocou autores, teorias para a reflexão acerca das experimentações e criação em dança. Conforme a descrição e análise de cada metodologia e de suas aplicabilidades no processo de criação, a escritura do memorial chama para o diálogo autores, convoca teorias, para tecer a reflexão acerca dos processos e produtos gerados, caminha em um *continuum* de conexões do fazer pesquisa em arte, do fazer-refletir-teorizar, articulando diversas áreas do conhecimento científico a partir das produções artísticas experienciadas.

---

status do deficiente enquanto pedinte ou mendigo, passa, posteriormente, a caracterizar a condição de incapacidade-desvantagem. No Brasil, o termo *handicap* foi incorporado para designar “deficiente”, sendo substituído, atualmente, por “pessoa com deficiência”.

O método de abordagem é o fenomenológico-hermenêutico, uma vez que se fundamenta na compreensão e interpretação pelas quais as coisas se mostram ao buscar tornar visível a estrutura do ser-no-mundo. O modo de investigação fenomenológico tem o objetivo de fazer com que o objeto interrogado se revele em um processo de compreensão pautado na participação e abertura, pretende alcançar o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. (Cf. ESPOSITO, 1994; GIL, 2014).

A pesquisa de campo é pautada pelo método de procedimento do estudo de caso que, de acordo com Godoy (1995), caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Gil (2009, p. 5) relata que o estudo de caso indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo processo de investigação. Abrangem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação. O que implica descartar qualquer definição que apresente estudo de caso apenas como um método de coleta de dados.

As técnicas de coleta de dados utilizadas na investigação compreendem o uso de registros audiovisuais e fotográficos, entrevistas semiestruturadas e depoimentos verbalizados gravados em áudio – colhidos, estes últimos, durante os debates entre os dançarinos, coreógrafa e equipe ao final dos ensaios do espetáculo pesquisado. Para Gil (2009, p. 6), “[...] o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como a observação, a entrevista e a análise de documentos”.

Em relação aos aspectos éticos, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, os quais constam nos apêndices A e B, respectivamente, a fim de possibilitar a participação voluntária e o acesso à informação acerca dos objetivos da pesquisa.

Enquanto recursos de acessibilidade, as imagens contidas neste texto possuem texto alternativo com descrição, algumas figuras, no texto em tinta, estão em alto-relevo e em alto contraste, a fim de contemplar a pessoa cega e a pessoa com baixa visão.

Os vídeos referentes às metodologias investigadas, assim como o vídeo do espetáculo estão em *Quick Response* – código QR, nos apêndices C, D, E e F. Na pesquisa poética, temos a interpretação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a

audiodescrição, recursos de acessibilidade imprescindíveis a pessoas surdas e com deficiência visual.

Este memorial está organizado em quatro seções. A primeira seção, intitulada *Corpo Vidente*, diz respeito às alterações na percepção do meu corpo ao longo dos anos a partir do contato com dançarinos que possuem deficiência visual, em processos de ensino, aprendizagem e de criação em dança, que desencadearam em mim mudanças significativas, no uso de todos os sentidos (tato, audição, olfato, paladar e a visão – de formas diferentes), com uma abordagem fenomenológica aportada nos escritos de Merleau-Ponty (1991, 2009, 2011), somada a Bellini (2011), Mota (2015) e Baldi e Fernandes (2016).

Na segunda seção estão contidas as experiências no laboratório de criação em *Dança háptica*, evidenciando a dança pensada de forma a explorar a tatilidade, cinestesia, o peso, temperatura dos corpos que dançam, a fim de mediar os processos de ensino, aprendizagem e criação em dança; a pesquisa travou diálogos profícuos com Deleuze e Guattari (1997), Tim Ingold (2015), Juhani Pallasmaa (2011) e Oliver Sacks (2010).

A terceira seção traz as experimentações do *Corpo sonoro* a partir das experiências de localização do som, orientação espacial e mobilidade. Faz uma análise fisiológica da audição e das necessidades específicas da pessoa com deficiência visual quanto ao uso da audição, as experiências dialogaram com Zemlin (2000), Bear, Connors e Paradiso (2008), Hall (2011), Sacks (2010), Veiga (1983), Lora (2000) e Merleau-Ponty (2011).

E a quarta seção expõe o processo criativo do espetáculo *Corpus Sensorialis*. Nesta última seção, muitos conceitos são resgatados a fim de balizar as escolhas artísticas e metodológicas do espetáculo. O processo de criação é discutido com Salles (2008), Ostrower (2013) e Bourriaud (2009). Os estudos sobre a deficiência a partir de Diniz (2010), Longmore (1995), Brown (2002), Albright (1998) e Teixeira (2011).

A ideia é que as três primeiras seções possam ser lidas em qualquer ordem e somente a quarta seção, que resulta das experiências das anteriores, possa ser lida por último.



## REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Choreographing difference**: the body and identity in contemporary dance. Middletown, Connecticut: Wesleyan University, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Deficiência visual**. Organizado por Marta Gil. Brasília: MEC; SEED, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola, n. 1).

DIMANTAS, M. A. P.; LOWDER, C.; MUCCIOLI, C. Uveítes anteriores associadas a doenças sistêmicas. **Arq. Bras. Oftalmol.**, 66 (2), 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-27492003000200023>. Acesso em: 23 dez. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESPOSITO, V. H. C. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma Pesquisa. *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MOTA, Marina A. **O Seguinte olhar**: processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual. São Paulo: Fonte Inspirata, 2015.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PATERSON, Mark. **The Senses of Touch**: Haptics, Affects and Technologies. Londres: Bloomsbury, 2007.

## 1 CORPO VIDENTE

Corpo meu,  
se faz,  
de outros,  
encontros,  
sensações,  
movimentos,  
rastros sensoriais,  
diálogos traçados,  
gravados, no corpo,  
meu, teu, nosso.  
(Marina Mota, 2017)

A experiência no fazer dança com pessoas que possuem deficiência visual, seja baixa visão ou cegueira, trouxe e tem trazido à tona uma nova forma de percepção do meu corpo. O diálogo corporal com dançarinos com déficit visual, no decorrer de mais de uma década, em processos de ensino, aprendizagem e de criação em dança, gerou em mim mudanças significativas, no uso de todos os sentidos (tato, audição, olfato, paladar e a visão – de formas diferentes). Essas alterações me fazem, neste memorial, esmiuçar o *modus operandis* do fazer dança para além da visualidade, e nos desdobramentos identificados no meu cotidiano enquanto artista, professora e pesquisadora.

Penso nesse *continuum* que atravessa meu corpo, à luz da fenomenologia da percepção, por compreender a síntese que se opera no meu corpo a partir da experiência vivida, do movimento, no processo de conhecimento. “[...] Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão”” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 315).

Experienciar a dança para além da visualidade, no contexto extremamente visual no qual vivemos, sobretudo, quando se pensa em pessoas com deficiência visual, é um tanto desafiador, uma vez que o ensino da dança tem sido reproduzido a partir da aplicação de uma pedagogia tradicional, na qual o professor mostra o movimento, com a marcação rítmica, e o aluno repete (BALDI; FERNANDES, 2016).

É importante ressaltar a primazia da visão na experiência humana, estima-se que 80% do nosso acervo sensível são captados pelos olhos. Vivemos em uma cultura extremamente visual, na qual muitas manifestações humanas são mediadas pela imagem (OLIVEIRA, 2002; PEIXOTO, 2012). Submerso nessa cultura, meu corpo

esteve por muito tempo adormecido para as potencialidades dos outros sentidos, que não o visual.

Assim, a reflexão em tela fala do meu “corpo vidente”, e me dá a priori uma dupla vertente: a vidência dada pela percepção visual dentro da normalidade de acordo com padrões oftalmológicos, contrapondo a deficiência visual; e, em outro polo, a vidência que vê além do dado sensorial visual, vê outros planos, outras possibilidades de fazer, nesse caso, dança.

Ao ministrar aulas de dança para dançarinos com deficiência visual, de diversos gêneros, do clássico ao contemporâneo, e lançar mão de diversas técnicas, percebi que para trabalhar com esses corpos deveria olhar primeiro para o meu corpo, a fim de comunicar ao outro o movimento pretendido, a forma, a intencionalidade, a técnica, as possibilidades articulares e expressivas do movimento. Concordo com Bellini (2011) que, ao trabalhar a dança para pessoas com deficiência visual, afirma que nada do que sabia previamente a preparou para o impacto de se ver rodeada por esses corpos.

Posso afirmar que precisei reestruturar a minha forma de pensar o ensino/aprendizagem da dança, pois o ensino da dança, ao qual fui submetida ao longo dos anos, foi majoritariamente visual. Strazzacapa (2004) ratifica tal assertiva, quando diz que as escolas perpetuam a metodologia de aprendizagem na qual há sempre um modelo para ser seguido.

Olhar o meu corpo está diretamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, bem como os processos de criação, que fui desenvolvendo em colaboração com cada dançarino com deficiência visual, reconfigurando a forma de pensar e sentir o movimento, passei a perceber melhor o meu corpo e colocá-lo em diálogo ativo com o corpo do outro no fazer dança.

As fases metodológicas, que passei no contato com o outro, em sala de aula e composições coreográficas, seguem a seguinte ordem cronológica, distribuídas nos últimos dezenove anos:

Figura 1 – Espiral; metodologias no ensino da dança para pessoas com deficiência visual.



Fonte: Elaborado pela autora, desenho Carol Costa, 2022.

A primeira vertente metodológica para alcançar o corpo de pessoas com deficiência visual foi a linguagem<sup>14</sup>. O ensino a partir da linguagem revelou-me que eu precisava reaprender a falar, detalhar cada ação, informar verbalmente detalhes de movimentos que amiúde não me dava conta, apenas executava. Percebi a necessidade de explicar de forma minuciosa, cada movimento, desde um simples levantar de braço ou se posicionar no espaço, para melhor entendimento dos alunos acerca daquilo que estava sendo solicitado. Ainda assim, muitas vezes verificava que cada dançarino entendia de uma maneira diferente o que estava sendo explicado. Isso levou à constatação da necessidade de reformular fala, acrescentando-a de mais informações, o que desencadeou uma reflexão mais profunda sobre o movimento. Assim cada ação começou a ser decupada, identificando quais articulações e músculos eram acionados, quais sensações despertavam no meu corpo, lançando outro olhar para o que estava acostumada a fazer (MOTA, 2015). Experiência essa que dialoga com o relato de Bellini:

<sup>14</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/NYGFquNFBI8> e no Apêndice C em Código QR.

Aprendi muito dançando e acessando, quando necessário, minha memória visual para lembrar certos momentos mágicos vividos com meu corpo. Agora estava diante de algo novo: ensinar a dança, movimentos e expressões corporais através da linguagem e do tato. Por mais que estivesse pronta, com uma licenciatura e uma vasta experiência didática em dança e coreografia, agora eu tinha que, através de palavras, como um ator, reconstruir o espaço e o mundo. Um espaço imaginário relativo à dimensão dançada e que transforma o gesto em linguagem. (BELLINI, 2019, p. 149).

Corpo verbo, corpo na fala, entre acertos e frustrações, paulatinamente fui descobrindo informações, compreendendo melhor meu corpo em movimento, para comunicar ao corpo do outro, informações tangíveis e perscrutar as possibilidades do corpo do outro com as percepções e descobertas pontuadas por cada dançarino. Passei a me “ver” no outro e percebi o quanto precisava, preciso aprender/perceber/compreender de mim. Sacks (2010) pontua: “A linguagem, a mais humana das invenções, pode possibilitar o que em princípio, não deveria ser possível. Pode permitir a todos nós, inclusive os cegos congênitos, ver com os olhos de outra pessoa”.

“Em pé, segunda posição de pés,  
Cabeça reta, olhando para frente,  
Braços relaxados ao lado do corpo,  
Levanta o braço esquerdo esticado,  
lateralmente até a altura do seu ombro,  
palma da mão aberta e virada para baixo, dedos juntos”.

Figura 2 – Ensino e aprendizagem a partir da linguagem<sup>15</sup>.



Fonte: Desenho da autora, 2017.

Diante do vivido, dialogo com Levinas (2000), quando discorre acerca da alteridade e sua ética, afirma que consiste, fundamentalmente, em se abrir para o outro, sobretudo, para o que o outro me apresenta de diferente, de desigual, que deve ser respeitado exatamente como se encontra, sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades.

Corpo verbo,  
palavra em movimento,  
falada, sentida,  
esmiuçada,

---

<sup>15</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice G.

constrói textos,  
excertos,  
de corpos,  
em contato.

As intenções, nuances do movimento eram partilhadas a partir de análises das sensações evocadas pela ação<sup>16</sup>. A leitura do movimento e sua interpretação eram partilhadas com os dançarinos que, por sua vez, faziam suas próprias interpretações e ações com as possibilidades de cada corpo. Coaduno com Merleau-Ponty (2011), quando afirma que o movimento é apreendido quando compreendido pelo corpo e incorporado ao seu "mundo" e mover-se é deixar-se corresponder à solicitação do corpo.

A segunda vertente metodológica foi tocar no corpo do dançarino, aplicada quando a linguagem não era suficiente para compreender o movimento apresentado. O toque no corpo do aluno, mostrar o movimento e seu percurso com intuito de que sentisse em seu próprio corpo as minúcias do movimento solicitado, gerava em mim uma outra reflexão do movimento, de transpor do meu corpo ao corpo do outro com o uso tátil, estabelecendo um contato próximo, mais íntimo entre o corpo da professora e dos alunos. Veiga (1983) afirma que a pessoa com deficiência visual, habituada a utilizar o tato constantemente, tira as informações mais sutis.

No caso de não serem compreendidas essas duas vias de percepção, o aluno era, então, convidado a tocar no meu corpo, para abarcar o movimento pretendido. Deixei essa vertente metodológica – o tocar do aluno no meu corpo – como última via de compreensão do movimento, pois não queria que o meu corpo se tornasse referência inequívoca de movimento para os meus alunos. Senti, desde o início, a necessidade de que eles compreendessem no próprio corpo e as suas possibilidades, que poderiam ser distintas das minhas, assim como eram de dançarino para dançarino, entre os que eu tinha em minha sala de aula (MOTA, 2015).

---

<sup>16</sup> Para Laban, ação e/ou ação corporal é uma sequência de movimentos onde uma atitude do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento. (Cf. RENGEL, 2015).

Figura 3 – Toque no corpo da dançarina.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2014.

Figura 4 – Toque da dançarina no corpo da professora.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2014.

Essas três primeiras vertentes experienciadas, embora tenham gerado resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem da dança, eram um processo extremamente lento, em uma turma que variava entre seis e dez alunos, com experiências corporais diferentes, ter que ensinar cada movimento a partir do



toque, quando a linguagem não era suficiente, resultava em um processo cansativo e dispendioso no que concerne ao tempo de aprendizagem.

As alterações na percepção do outro, a partir do meu corpo, me levaram a um outro viés metodológico: introjeção de formas concretas. A partir do contato com os corpos dos dançarinos com deficiência visual, percebi a necessidade de experimentar novas vertentes de ensino/aprendizagem que suplantassem a forma verbal e o toque.

A proposta metodológica se deu através da compreensão do mundo exterior, com uso de objetos que mediassem o entendimento do próprio corpo, a partir do seu uso, da compreensão da sua forma e da investigação das suas possibilidades, oportunizou a introjeção no/para o corpo do dançarino com deficiência visual. Por esse meio, os sentidos remanescentes foram trabalhados/estimulados. A proposta de ensino/aprendizagem foi dividida em unidades elementares, com desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço, tais como: percepção tátil dos pés; movimentos circulares e semicirculares, giros, forças opostas, torção e movimentos espirais (MOTA, 2015)<sup>17</sup>.

A unidade percepção tátil<sup>18</sup> teve como foco trabalhar o tato dos pés, para o deslocar-se no espaço cênico, foram utilizadas fitas adesivas de diversas texturas como referência de delineamento do espaço, das mais lisas até as mais ásperas, dentre as quais se destacou, durante todos os anos de experimentação com diversos sujeitos e materiais, o uso da fita kraft, de textura mais áspera e da fita crepe pela textura somada ao contraste que proporciona para pessoa com baixa visão. Mais recentemente um novo material foi adicionado às cenas: adesivo em etileno acetato de vinila (EVA), com a finalidade de demarcar de forma diferenciada o início e o final de uma trajetória a ser percorrida.

---

<sup>17</sup> As proposições metodológicas expostas estão detalhadas na minha dissertação de mestrado, bem como no livro (MOTA, 2015) publicado a partir do texto da dissertação. (A dissertação está disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7907/1/Dissertacao\\_SeguinteOlharEstudo.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7907/1/Dissertacao_SeguinteOlharEstudo.pdf)).

<sup>18</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/NMJSzfs3olc> e no Apêndice C em Código QR.

Figura 5 – Fita crepe e fita kraft.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 6 – Adesivo em EVA.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 7 – Unidade: percepção tátil dos pés.



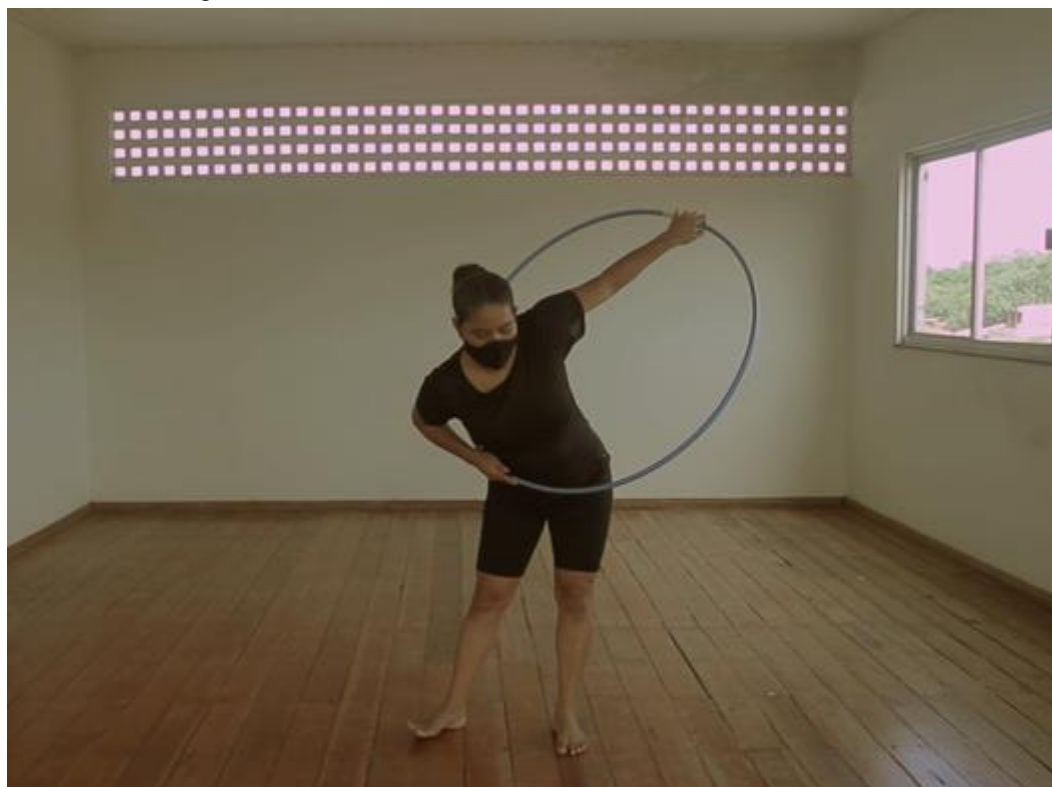
Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

A unidade de movimentos circulares<sup>19</sup> e semicirculares<sup>20</sup> foi mediada pelo objeto aro. Os dançarinos puderam conhecer a forma pelo tato, contato com o corpo, e explorar as possibilidades que o objeto apresentava ao ser manipulado, investigado.

<sup>19</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/9cYEXF9XR9c> e no Apêndice C em Código QR.

<sup>20</sup> Disponível no sítio: [https://youtu.be/p\\_QGbqslFYQ](https://youtu.be/p_QGbqslFYQ) e no Apêndice C em Código QR.

Figura 8 – Unidade: movimentos circulares e semicirculares.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

Os giros<sup>21</sup> foram experienciados em articulação à unidade de movimentos circulares, com objeto aro e com uma esfera de isopor presa a um eixo de metal com demarcação de 180°. Nessa unidade foi estimulada a percepção do próprio corpo no espaço, girar 90°, 180°, 270° e 360°, bem como utilizar um apoio, dois apoios, no próprio eixo ou em deslocamento (MOTA, 2015). A unidade permitiu também trabalhar o equilíbrio, que para a pessoa com deficiência visual, pela falta de informações ópticas, acarreta problemas para uma correta percepção de equilíbrio, orientação espacial, coordenação e locomoção (MONTEIRO, 1999).

---

<sup>21</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/z0m1ZYS9la0> e no Apêndice C em Código QR.

Figura 9 – Unidade: giros.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

A unidade 'forças opostas'<sup>22</sup> foi realizada com o objeto 'elástico', para experimentação da resistência que o elástico oferecia ao ser manipulado, e também para que associassem ao corpo as possibilidades de expandir e contrair. O trabalho com a 'torção'<sup>23</sup> ocorreu com a mediação do objeto 'corda' e uma mola em espiral, para experienciar torções, movimentos espirais, com o objeto, e descortinassem as possibilidades articulares de realização de torções (MOTA, 2015).

A pessoa com deficiência visual necessita para seu aprendizado, de acordo com Nunes e Lomônaco (2010), de materiais adaptados que sejam apropriados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo. Essa adequação de recursos materiais pode garantir, no caso do dançarino com deficiência visual, o acesso às informações que os outros dançarinos têm.

---

<sup>22</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/hGQN9FS39pA> e no Apêndice C em Código QR.

<sup>23</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/oCyID5hr5b8> e no Apêndice C em Código QR.

Figura 10 – Unidade: forças opostas.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

Figura 11 – Unidade: torção.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

Figura 12 – Unidade: movimentos espirais.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

As experiências com objetos e percepção do próprio corpo no espaço vivenciadas nas unidades descritas, dialogaram, passaram sempre pelo meu corpo, para depois propor ao aluno o contato e a exploração, a princípio orientadas por mim, e em um segundo momento eles puderam experimentar de forma autônoma.

Explorar os sentidos do tato, audição, olfato e paladar de forma intencional, abrir mão muitas vezes da visão, para compreender o meu corpo, o espaço e a relação com outros corpos dançantes, começou a se fazer imperativo. Aprender a ouvir com o corpo todo, ver com a pele, a percepção óptica transmutou para o háptico, a visão não foi descartada, mas passou a ter uma relação de troca não hierárquica com os demais sentidos.

Recorro mais uma vez a Merleau-Ponty (2009), quando este afirma que perceber é posicionar-se diante de algo por meio do corpo. Eu percebo de maneira total com todo o meu ser: eu abarco uma estrutura única da coisa, um modo único de ser, o qual fala com todos os meus sentidos ao mesmo tempo.

A cinestesia<sup>24</sup> do meu corpo passou a ser explorada, investigada e comunicada ao outro. A percepção dos movimentos, o peso, e a posição dos músculos em cada

---

<sup>24</sup> Cinestesia diz respeito a um sistema que fornece informações acerca da posição do corpo e respectivos membros, da direção, extensão e velocidade dos movimentos e do nível de tensão muscular. A cinestesia está presente nas mais diversas ações motoras, quando nos deslocamos sem

ação passou a ser objeto de observação durante as aulas e processos criativos, em uma escuta ativa do corpo.

“Minhas mãos veem,  
Minha pele lê texturas,  
Formas, temperaturas,  
Espaços [...]  
Meu corpo escuta,  
Fala, conversa,  
Transmuta.”

A sala de aula e o contato com os dançarinos sempre me trouxeram possibilidades a serem experimentadas, o fazer dança para além da visualidade sempre fez saltar aos olhos questões emergentes, que só o fazer e o olhar sensível para as reais necessidades do outro são capazes de enunciar. Depois das vertentes metodológicas expostas, veio a necessidade de expandir o espaço de vivências dançantes para além da sala de aula, começamos a trabalhar em praças, jardins e praias. A proposta foi estimular a percepção sensorial de texturas, temperaturas, odores e sons desses lugares, dialogar com cada corpo, trabalhar qualidades de movimentos, conceitos como fluência livre<sup>25</sup>, apreendidos no contato com a água. Marques (2010) afirma que o mundo percebido por nós com impressões, percepções, sensações, histórias, aprendizados e estados corporais não pode estar ausente das aulas de dança que trabalham essencialmente com corpos dançantes.

Essas experiências denominei ‘dança e sensorialidade’ ou mesmo ‘dança sensorial’, como intitulo este memorial, que vem trazer metodologias experimentadas e delineadas na construção poética do fazer dança com os sentidos remanescentes dos dançarinos, sujeitos desta pesquisa.

O meu corpo em processo de descobertas, compreensão, passou a assumir uma via de dupla atenção, o meu corpo enquanto *lócus* de ação e sensação, o corpo do outro enquanto lugar de troca de percepções, possibilidades de movimento.

---

tocar qualquer objeto ou pessoa, o sistema cinestésico informa ao sistema nervoso central sobre as nossas posições e movimentos corporais. (FERREIRA, 2000).

<sup>25</sup> O conceito de fluência foi proposto por Rudolf Laban como um fator de movimento. A fluência livre refere-se ao fluxo contínuo, sem interrupção. (Cf. TADRA *et al.*, 2009).

Merleau-Ponty (1991) afirma ser o corpo uma coisa – uma coisa onde residir. É o vínculo entre o eu e as coisas. É coisa que sente. É sujeito-objeto. É o ser na sua totalidade e o é no espaço. O corpo não é, para mim, uma somatória de partes estanques e dissociadas que faz parte do espaço universal, onde, no contato com os outros, parece manter-se preso aos conceitos e explicações creditados pela ciência clássica.

A dança passou a ser percebida, vivida e comunicada pelo meu corpo de uma forma primordialmente sensorial, articulando os sentidos e percepções. Estar com dançarinos com deficiência visual provocou no meu corpo mudanças significativas que ecoam no meu fazer/pensar a dança enquanto dançarina, docente e pesquisadora. Merleau-Ponty (2009, p. 21) afirma: “[...] Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo”.

Na pesquisa atual, meu corpo imerge e emerge nos processos de experimentação e organizações metodológicas, com percepções hápticas e sonoras, por vezes sutis e surpreendentes. Experiências essas percorridas nas próximas seções que compõem este memorial.

Termino esta escrita com o verso do poeta Manoel de Barros a ressoar em mim: “do lugar onde estou já fui embora”.

## REFERÊNCIAS

BALDI, Neila; FERNANDES, Ciane. Construtivismo na aula de dança. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, 2016, p. 133-151.

BELLINI, Magda A. B. C. Corpos plurais: um olhar sobre o corpo diferente através da emergência da dança integrada na cidade de Caxias do Sul/RS. *In*: VENDRAMIN, Carla *et al.* (org.). **Trocando, movendo, traduzindo**: pensamentos sobre dança e deficiência. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

BELLINI, Magda A. B. C. Traduzindo palavra e desejos em ações corporais. *In*: **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136. v. 2.

FERREIRA, Manoel Domingos Casinha. A importância da cinestesia na aprendizagem e desempenho das tarefas motoras. **Revista Educação & Comunicação**, São Paulo, n. 3, p. 26-33, jun. 2000. Disponível em:



[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/282/1/n3\\_art2.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/282/1/n3_art2.pdf). Acesso em: 07 jan. 2018.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MONTEIRO, A. **Análise da postura e deficiência visual: influência da prática de atividade física organizada de forma regular e sistematizada na postura do deficiente visual**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto e de Educação) – Universidade do Porto, Porto, 1999.

MOTA, Marina A. **O Seguinte olhar: processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual**. São Paulo: Fonte Inspirata, 2015.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 55-64.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

PEIXOTO, M. C. **O visível e o inteligível: estudos sobre a percepção e o pensamento na filosofia grega**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STRAZZACAPA, M. Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TADRA, Débora Sicupira Arzua *et al.* **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

## 2 DANÇA HÁPTICA

*Corpo rastro,  
dança trajeto,  
tatilidade em ato,  
tempo pele,  
temperatura, encontro...  
corpo toque,  
detalhe, todo,  
relacional,  
ver,  
mão, pés, corpo!*  
(Marina Mota, 2019)

A proposição de pesquisa poética é a criação de metodologias sensoriais no processo criativo em dança para pessoas com deficiência visual. Parto do princípio de que a dança pode ser trabalhada com todos os sentidos, sem a primazia da visão. A experiência de dezenove anos com pessoas com deficiência visual me fez olhar a dança de forma mais sensorial, explorar outras possibilidades, não atreladas somente à visualidade.

Ventorini (2007) ratifica a importância da geração de métodos, técnicas e materiais que atenuem as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência visual, por viverem em um mundo visual. Isso representa para eles um contínuo processo de resolução de problemas, suscitados a partir de discrepâncias entre suas experiências pessoais e o que lhes são descritos e/ou ensinados sobre este mundo.

Marques (2010) relata que o ensino da dança, sejam as danças teatrais ou as danças populares, tem por tradição metodológica a adoção da cópia dos movimentos vinda dos mestres, na maioria dos casos sem explicação verbal. Ratifico que essa foi a forma de ensino da dança a qual fui submetida, e reproduzi por algum tempo ao ministrar aulas de dança para alunos videntes, reforçando o aprendizado a partir da visualização do movimento no corpo do professor, e posterior reprodução pelos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem, bem como no processo criativo em dança para pessoas com deficiência visual, passei a pensar a dança alicerçada no conceito de háptico<sup>26</sup>. A tatilidade, enquanto metodologia no ensinar e criar dança,

---

<sup>26</sup> Etimologicamente, háptico significa 'entrar em contato com'. Supõe um contato direto e recíproco com o meio que rodeia o sujeito, e está geralmente relacionado com o sentido do tato. Háptico inclui, além do sentido do tato, o conjunto dos sentidos somáticos, como a cinestesia ou propriocepção. (PATERSON, 2007, p. 4).

está vinculada ao que tenho experienciado com o olhar de dançarinos com deficiência visual, no qual a construção e apropriação do movimento do corpo na dança se dá na aproximação do olhar (para dançarinos com baixa visão) e/ou no contato tátil (dançarinos cegos). Tenho vivido também a articulação direta entre os processos de ensino e aprendizagem que desembocam em metodologias dos processos criativos, assim como as metodologias aventadas, que emergem dos processos criativos que alimentam os processos de ensinar e aprender dança. Os processos e procedimentos não estão isolados, mas convergem, dialogam no que é vivenciado em sala de aula e nos palcos.

Nessa perspectiva, ao pensar a dança, concordo com Klauss Vianna (2005), quando afirma que estamos habituados a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente, mantemos o corpo adormecido, e que é preciso desestruturar o corpo para que algo novo surja. Com as experimentações ao longo dos anos, tenho buscado ‘desestruturar’ o corpo na dança a partir de vivências mais sensoriais, para além da sala de aula, experimentando texturas, temperaturas, sons e odores.

O háptico engloba, além do sentido do tato, o conjunto dos sentidos somáticos, como a cinestesia ou propriocepção, nos quais os componentes perceptivos e motores encontram-se ligados.

A percepção háptica, por sua característica cinestésica, age no diálogo entre a apreensão do objeto com as tensões dos músculos e tendões do corpo, o que permite que ao realizarmos um movimento, como levantar o braço, possamos perceber a organização e localização do corpo no espaço. Ao pensar no corpo que dança, pode-se inferir a importância da percepção háptica para o controle e precisão dos movimentos do corpo no espaço utilizado, bem como com outros corpos em cena.

Juhani Pallasmaa (2011), ao contrapor a visão e o tato, afirma que o olho é órgão da distância e da separação, enquanto o tato é o sentido da proximidade, intimidade e afeição. O olho analisa, controla e investiga, ao passo que o toque aproxima e acaricia. Tim Ingold ratifica essa distinção entre háptico e óptico:

O engajamento háptico está perto e à mão. É o engajamento de um corpo consciente trabalhando com materiais e com a terra, “costurando-se” às texturas do mundo ao longo dos caminhos do envolvimento sensorial. Uma relação óptica entre a mente e o mundo, em contraste, baseia-se em distância e desapego. (INGOLD, 2015, p. 202).

O tato abrange contato, articulação, propriocepção, movimento, ritmo. A partir do tato apreendemos forma, tamanho, espaço, textura, pressão, temperatura e vibração. Nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nos processos de criação em dança, pude perceber que o tato, o háptico como sistema mais complexo, está como via importantíssima para o corpo que dança, sobretudo, para os dançarinos com deficiência visual. O toque, a cinestesia, o aproximar-se para perceber pelo resíduo visual o movimento pretendido, é imprescindível para compreensão das formas – imagens produzidas pelo corpo na dança. Esse processo se dá por justaposição, pelo entendimento do movimento corporal parte por parte, pela percepção tátil (MOTA, 2015). O dançarino com deficiência visual, pelo toque e/ou aproximação com outros corpos dançantes, não apreende o movimento como um todo, ele precisará perceber parte por parte para construir o todo no seu próprio corpo.

Pallasmaa (2011) discorre que o tato é a forma sensorial que integra nossa experiência de mundo com nossa individualidade. Até mesmo as percepções visuais se combinam e integram na percepção tátil da individualidade; meu corpo me faz lembrar quem eu sou e onde me localizo no mundo. Meu corpo é o próprio local de referência, memória, imaginação e integração no mundo.

Nesta perspectiva é possível ampliar a percepção da visão, compreender que não está só vinculada aos olhos. O corpo aqui é sujeito, vemos também por meio dele, uma vez que o campo de visão e as experiências que dele decorrem estão imbricados à posição do corpo em relação à realidade a qual está inserido, bem como toda a experiência visual está relacionada aos estímulos que são recebidos do entorno por meio do corpo em sua totalidade.

A partir do exposto, denomino *Dança háptica* a dança pensada de forma a explorar a tatilidade, cinestesia, o peso, temperatura dos corpos que dançam, a fim de mediar os processos de ensino, aprendizagem e criação em dança. Ultrapassa a pedagogia baseada na visualização e reprodução do movimento, perpetuada no ensino da dança<sup>27</sup>.

A pesquisa poética foi realizada a partir de laboratórios sensoriais, divididos em dois grandes eixos: *Dança háptica*<sup>28</sup> e *Corpo sonoro*<sup>29</sup>. Os laboratórios de criação em

---

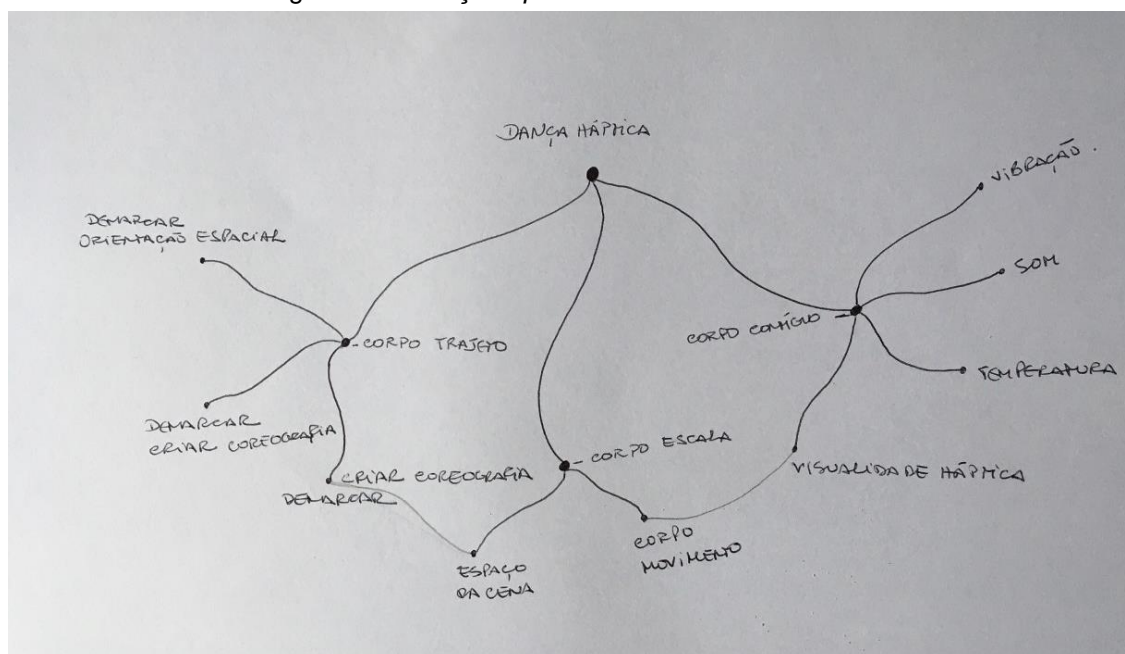
<sup>27</sup> Ver Baldi e Fernandes (2016).

<sup>28</sup> O termo *Dança háptica* foi cunhado por mim, a partir das experiências em dança nos laboratórios de criação que exploraram o tato e a cinestesia dos sujeitos dançarinos.

<sup>29</sup> O termo *Corpo sonoro* igualmente foi criado por mim, a partir das experiências vivenciadas nos laboratórios de criação em dança que exploraram o sentido da audição dos dançarinos.

*Dança háptica* geraram três desdobramentos: *Corpo trajeto*<sup>30</sup>, *Corpo contíguo*<sup>31</sup> e *Corpo escala*<sup>32</sup>, processos e procedimentos metodológicos evidenciados a seguir.

Figura 13 – *Dança háptica* e seus desdobramentos.



Fonte: Desenho da autora, Belém (PA), 2018.

## 2.1 *Corpo trajeto*

*Assim que uma pessoa se move, ela se torna uma linha.*  
(INGOLD, 2015)

Os laboratórios de criação do eixo *Dança háptica* geraram uma possibilidade de pensar a percepção do espaço e do próprio corpo em diálogo com o local no qual a dança é aprendida, criada, vivida. A experiência ocorreu com a exploração do tátil do corpo no espaço dançado, nesse caso, as salas de dança nas quais os laboratórios foram executados. Foi explorada a percepção tátil do corpo todo, porém, de forma

<sup>30</sup> Denomino *Corpo trajeto* a utilização do espaço a partir do corpo em movimento dançado, dos trajetos delineados pela ação coreográfica no espaço e as formas acessíveis que dão suporte para os deslocamentos autônomos dos dançarinos com deficiência visual.

<sup>31</sup> Denomino *Corpo contíguo* a dança realizada com os corpos dos dançarinos muito próximos, a fim de possibilitar o uso dos sentidos remanescentes para percepção do corpo do outro no espaço e o dançar junto.

<sup>32</sup> A denominação do *Corpo escala* está relacionada à utilização de corpo em escala diminuta (se comparado ao corpo humano), para apreensão de movimentos pelos dançarinos a partir do uso do tato.

mais profunda o tato dos pés, para percepção, localização e deslocamento no espaço<sup>33</sup> da cena. Como referência material tátil, utilizou-se fitas adesivas coladas no chão, demarcando trajetórias<sup>34</sup> retilíneas ou curvilíneas, para aprendizado e criação em dança. Ressalto que a percepção tátil dos pés, nas pessoas com deficiência visual, normalmente não é estimulada, as mãos ganham estímulo e são aprimoradas para a discriminação perceptual.

As mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual. O uso das mãos como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado [...]. Cada vez mais, a principal adaptação requerida pela cegueira consiste em transformar a mão em um órgão também de percepção [...] (BRASIL, 2000, p. 24).

Assim, pensar o lugar da dança, do corpo que se move no espaço, me fez pensar na autonomia do deslocar-se do dançarino que possui déficit visual. Coaduno com Ingold, quando este afirma a importância do tato podal, como via de contato com o nosso entorno.

[...] uma abordagem mais literalmente *aterrada* na percepção deveria ajudar a restaurar o ligar adequado do tato no equilíbrio dos sentidos. Pois é certamente através dos nossos pés, em contato com o chão (embora mediados pelo calçado), que estamos mais continuamente “em contato” com o nosso entorno [...]. Em geral, no entanto estudos de percepção háptica têm-se centrado quase exclusivamente no tato manual. O desafio é descobrir propriedades especiais do tato podal que possam distingui-lo da modalidade manual. (INGOLD, 2015, p. 87).

A utilização de fitas adesivas com texturas diferentes para exploração tátil dos pés, demarcação do espaço e trabalho de deslocamentos, já é realizada há alguns anos no meu trabalho com dançarinos que possuem deficiência visual, no entanto, nessa etapa, a experimentação ganhou novos contornos e foi assumida enquanto metodologia da cena.

As unidades foram desenvolvidas no projeto da seguinte forma: a unidade “andar” teve como foco principal a questão da sensibilidade dos pés visando à orientação espacial, através do uso de fitas adesivas de diversas texturas

---

<sup>33</sup> O deslocamento no espaço da cena aqui é equivalente ao caminho espacial na perspectiva labaniana, trata-se do caminho produzido pela locomoção. Normalmente, caminho é empregado para trajetórias traçadas no chão. Os caminhos espaciais podem ser retilíneos e/ou angulares e/ou curvos e/ou sinuosos. (Cf. RENGEL, 2015).

<sup>34</sup> De acordo com Laban, “trajetória” é a união dos pontos por onde se desloca o movimento. A trajetória define o ponto exato de início do movimento, para onde é conduzido e aonde chega. (Cf. RENGEL, 2003).

(lisa, média e áspera) coladas no chão. Foram traçados percursos mais simples (retilíneos), médios (curvilíneos), assim como complexos (intervalados). Os alunos seguiam Tateando o percurso delimitado no chão, até cumpri-lo, exercitando a sua percepção de um elemento novo no espaço. [...] (MOTA, 2015, p. 84).

Do *Corpo trajeto*<sup>35</sup> emergiram três possibilidades: a demarcação para orientação espacial e sensibilização tátil podal (consolidada nos últimos anos, para trabalhar o deslocamento dos dançarinos com a referência tátil da fita); a demarcação de trajetórias escolhidas e posterior criação coreográfica, com o trajeto desenhado; e, por fim, a criação coreográfica e posterior demarcação do trajeto coreográfico realizado, sendo esta última metodologia experienciada e adotada para estar em cena, mediar a percepção e orientação espacial dos dançarinos.

Oliveira (2002) afirma que a pessoa que não vê encontra desafios e obstáculos no mundo, tal qual, o simples ato de caminhar de um lugar para outro pode assumir uma ação de aprendizado difícil.

A primeira experimentação de demarcar trajetórias simples nos espaços, como linhas em retas e linhas em diagonais, foi realizada com os dançarinos para estimular e acurar a percepção espacial, mediada pelo uso da textura das fitas adesivas. Trabalho este, necessário, principalmente para atender as necessidades do dançarino cego, uma vez que ele estava entrando em contato com a metodologia pela primeira vez, e a sua cegueira recente evidencia ainda a necessidade de explorar e acurar os sentidos remanescentes. “A deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência” (BRASIL, 2000, p. 12).

Nos primeiros laboratórios de *Dança háptica*, demarquei trajetórias com linhas retas, perpendiculares, com fitas adesivas com texturas mais ásperas, e orientei cada dançarino a seguir o trajeto demarcado, primeiro com o andar; depois com o dançar, com a possibilidade de utilizar os níveis baixo, médio e alto<sup>36</sup>. Durante a execução, o dançarino apresentou dificuldade em perceber com os pés a fita no chão, diante disso, ele foi orientado a utilizar, quando necessário, o tato das mãos para localizar o percurso demarcado.

---

<sup>35</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/1KEm6Bjm1vY> e no Apêndice D em Código QR.

<sup>36</sup> Nível espacial é a relação de posição espacial que pode ocorrer em duas instâncias: primeiro, de uma parte do corpo em relação à articulação na qual ocorre o movimento. Por exemplo, um braço pode estar alto, médio ou baixo em relação à articulação do ombro; segundo, do corpo todo em relação a um objeto, outros corpos ou ao espaço geral. Por exemplo, o corpo da pessoa está baixo em relação a uma cadeira ou a outra pessoa. (Cf. RENGEL, 2003).

Até que ponto somos os autores, os criadores das nossas sensações? Quanto elas são predeterminadas pelo cérebro ou pelos sentidos com que nascemos, e em que medida moldamos nosso cérebro pelo que vivenciamos? Os efeitos de uma intensa privação perceptual como a cegueira podem lançar uma luz inesperada sobre essas questões. Ficar cego, especialmente em uma fase avançada da vida, traz um desafio colossal, potencialmente esmagador: encontrar um novo modo de viver, de ordenar o mundo pessoal, quando o velho mundo foi destruído. (SACKS, 2010, p. 179).

Figura 14 – *Corpo trajeto*, percepção tátil com os pés.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.



Figura 15 – *Corpo trajeto*, percepção tátil com os pés.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

É sensibilidade dos dedos das mãos é muito difícil, mas a dos pés é mais difícil ainda, porque eu acredito que tenha mais sensibilidade nos pés quem anda muito descalço, consegue sentir as texturas, mas quem anda muito de sapato, de sandália, perde um pouco esse contato, essa sensibilidade no pé, e poder sentir as coisas. Então para mim foi muito difícil, localizar a fita no chão, para fazer o trajeto, porque com a mão era um pouquinho mais fácil identificar, mas quando chegava com os dedos dos pés era muito difícil, porque às vezes era como se ela se misturasse ao chão, não conseguia muito identificar o que era a fita e o que era o chão. (LOPES, depoimento cedido em 28 de novembro de 2019).

No início é um pouco estranho, porque como eu não trabalho muito com os pés e essa referência, então eu acabei aprendendo a experimentar essa trajetória com os pés, e dá uma segurança, porque o espaço demarcado faz com que a gente não saia dessa limitação, e a gente sinta a diferença do que é pisar nessa fita e o chão, porque têm texturas diferentes, então dá uma segurança trabalhar a trajetória dessa forma. (LIMA, depoimento cedido em 15 de outubro de 2019).

Nos relatos dos dançarinos podemos perceber a relação estabelecida com esse objeto, o contato tátil, a percepção das nuances entre a textura da fita e a textura do chão. Nos primeiros contatos com a metodologia, o dançarino ao ter que seguir uma linha demarcada, enquanto orientação e percepção do espaço da sala de aula, revela a dificuldade em perceber esse elemento e segui-lo. A fala do dançarino evidencia a necessidade de estimular mais a percepção podal. Já o discurso da

dançarina denota uma relação de segurança, em perceber esse elemento como norteador do deslocamento no espaço cênico.

José Espínola Veiga (1983), professor, cego, afirma ser o sentido do tato de suma importância na formação mental da pessoa cega. A constância no seu treinamento, seu permanente exercício, depende a maior parte da superação da privação da visão. Trata-se do sentido que concretiza mais profundamente as experiências de vida da pessoa com deficiência visual. Vislumbra-se a partir da experiência do dançarino cego, a necessidade de exercitar o reconhecimento tátil, para sua locomoção autônoma no espaço cênico, sem o auxílio da bengala e/ou de outras pessoas videntes.

A segunda vertente experienciada no *Corpo trajeto* foi a demarcação de trajetórias escolhidas pelos dançarinos, e posterior criação coreográfica, com o trajeto desenhado. Nesta proposição os dançarinos foram orientados, durante os laboratórios de experimentação, a criar, cada um, uma trajetória no espaço de sala de aula, demarcar essa trajetória com as fitas adesivas e a partir das linhas expostas no chão, criar uma pequena coreografia<sup>37</sup>, seguindo o trajeto criado por cada um. Esse exercício foi repetido em vários laboratórios de experimentação háptica, com intuito de estimular e aperfeiçoar a percepção tátil dos pés<sup>38</sup>.

A construção da trajetória funcionou como disparador para criação coreográfica, bem como, um recorte no espaço cênico, com referência háptica para sua execução. Mais que uma informação visual no espaço da cena, é importante ressaltar o aspecto de acessibilidade<sup>39</sup> contido nessa proposição.

---

<sup>37</sup> Coreografia significa, literalmente, a escrita da dança. Adoto o termo aqui na perspectiva da criação de uma dança, os termos composição coreográfica e criação coreográfica também denotam esse significado. (Cf. RENGEL, 2015).

<sup>38</sup> O pé é um órgão muito sensível. Para cada centímetro quadrado de sola, não existem nada menos do que 1.300 terminações nervosas (TENNER, 2003, p. 53 apud INGOLD, 2015, p. 87).

<sup>39</sup> Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu Art. 3º, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (ver no sítio: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)).

Figura 16 – *Corpo trajeto*, demarcação e criação coreográfica.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 17 – *Corpo trajeto*, demarcação e criação coreográfica.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

A experiência da fita para esse ambiente que tá muito escuro é muito bom, porque me ajuda localizar no espaço e a pensar a trajetória dessa marcação que tá feita no chão e a partir disso pensar a movimentação junto com a trajetória, e acontece ao mesmo tempo porque no momento que a gente está montado a trajetória, a demarcação com essa fita, tu já tá pensando o que trabalhar nesse percurso. (LIMA, depoimento cedido em 15 de outubro de 2019).

O trabalho da fita, eu fiz primeiro o desenho para depois construir os movimentos que eu queria, então não veio assim de primeira, ah eu vou construir o desenho e movimento juntos. Primeiro vem pra mim a construção da trajetória, pra depois vir que movimento eu posso usar que vão dar qualidade a minha caminhada na trajetória. (LOPES, depoimento cedido em 15 de outubro de 2019).

[...] Acredito que na prática, saia um pouquinho da trajetória da linha que eu tracei, porque na memória, na cabeça a linha está perfeita, indo a linha certinha na minha cabeça, que estou fazendo os movimentos coreográficos e seguindo a linha, mas às vezes eu saio um pouco da linha e continuo fazendo o mesmo percurso. (LOPES, depoimento cedido em 28 de novembro de 2019).

O relato de cada dançarino enuncia como eles operacionalizam o fazer dança com a mediação da fita demarcando e delimitando o espaço para a composição coreográfica. A dançarina ressalta a vantagem de poder utilizar o resíduo visual, a partir do contraste com o chão que a fita adesiva oferece, e que o processo de elaborar o movimento ocorre concomitantemente à escolha e demarcação da trajetória. Enquanto o dançarino expõe que primeiro ele pensou e demarcou a trajetória a ser seguida, para depois elaborar a composição coreográfica, articulada a este dado sensorial. Ele pontua ainda que, na execução coreográfica, perde um pouco da referência tátil da fita adesiva, há um deslocamento entre a imagem mental do trajeto e sua demarcação física, no entanto, o percurso como um todo não é prejudicado.

A terceira vertente do *Corpo trajeto* caracterizou-se pela criação coreográfica, e posterior demarcação do trajeto coreográfico realizado. Distinta das anteriores, trouxe à cena o percurso traçado pelo corpo que dança, mais precisamente, imprimir no espaço a trajetória coreográfica, as linhas percorridas, delineadas pelo corpo dançante. Neste formato, a criação em dança atua como precursora, a trajetória é marcada a posteriori. Nos laboratórios de criação háptica, os dançarinos foram orientados a criar uma pequena coreografia e depois demarcar as trajetórias no chão com as fitas, revelando, assim, o desenho do percurso coreográfico. Diante da experiência, me aporto em Ingold (2015, p. 220): “Os lugares, em suma, são delineados pelo movimento, e não pelos limites exteriores ao movimento”.

Figura 18 – *Corpo trajeto*, criação coreográfica e demarcação.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 19 – *Corpo trajeto*, criação coreográfica e demarcação.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

No caso para mim é mais uma questão de localização espacial onde eu enxergo o desenho e vou tendo esses pontos, uma hora eu posso começar de onde eu quiser, posso começar da diagonal fundo, posso começar do meio, posso do outro lado. E como eu já consigo visualizar o desenho, já se torna outra referência, pra mim já não é só aquele trabalho com os pés, já é

um encontro mesmo dentro da localização espacial na cena. (LIMA, depoimento cedido em 15 de outubro de 2019).

O mais difícil é colocar o traçado da linha e encaixar na coreografia, e a coreografia que eu acabo montando para encaixar na linha, porque é como se estivesse me prendendo, então eu tenho que seguir uma linha reta, tenho que dobrar, fazer uma curva seguindo a linha, porque ora ou outra eu vou sair da linha e não vou mais sentir ela, mas aí do nada, quando eu vejo já estou de volta na linha, fazendo o que eu segui na minha cabeça. Então eu sigo o que está na minha cabeça, demarco tudinho, e ora sim ora não eu vou estar dentro do desenho que eu marquei na minha cabeça e desenhei no chão. (LOPES, depoimento cedido em 28 de novembro de 2019).

A intencionalidade do procedimento foi que a trajetória da coreografia surgisse, revelada no espaço, não somente enquanto dado estético, gráfico, mas, sobretudo, que funcionasse como referência háptica para os dançarinos, de orientação, deslocamento autônomo e memorização do percurso dançado.

As falas dos dançarinos sugerem relações diferentes com a metodologia experienciada. A dançarina afirma ser a localização espacial o ganho da proposta, a partir do uso de resíduo visual. Relata, ainda, que o fato de a coreografia vir primeiro dá a liberdade para ela começar em qualquer ponto do espaço cênico, a posterior marcação com a fita adesiva funciona como referência para orientar a localização na cena. Por sua vez, o relato do dançarino informa o desencontro entre a imagem mental, a trajetória imaginada, e percepção háptica ao tentar seguir o percurso demarcado no chão. É possível perceber a força da imagem mental para o dançarino mover-se em cena, ao criar um desenho no espaço sem auxílio da visão e o diálogo ainda tímido, no uso do tato, na percepção do espaço delineado. A partir do exposto, Sacks (2010) nos fala acerca de imagens mentais de um tipo abstrato:

Uma imagem mental, para Galton, consistia na visualização de uma pessoa ou um lugar conhecido: era a reprodução ou reconstituição de algo vivenciado. No entanto, também existem imagens mentais de um tipo muito mais abstrato e visionário, imagens de algo que nunca foi visto pelo olho físico, mas que podem ser conjuradas pela imaginação criativa e servem de modelo para investigar a realidade. (SACKS, 2010, p. 197).

Dentre as especificidades metodológicas, para dialogar com o corpo de cada dançarino, foram experimentadas cores e texturas diferentes de fitas adesivas até chegarmos a uma referência háptica para cada um.

Com o dançarino cego experimentou-se diversas texturas e larguras de fitas, que oferecessem contraste com a textura do piso do espaço cênico. O material adotado foi a fita mais larga com a textura mais áspera encontrada, a fita kraft.

A fita kraft eu achei melhor no piso de taco, porque ele é bem liso e como a fita é áspera, me dava mais percepção da fita no chão quando eu fazia a trajetória, do que a outra fita que era mais lisa, e aí eu tive uma percepção contrária quando eu fiz um teste em um chão mais áspero, eu coloquei a fita áspera e não funcionou porque eu não consegui identificar ela quase, praticamente invisível no chão áspero, e já a fita lisa já se destacava um pouquinho no chão áspero. Essa foi a percepção, então dá um pouquinho de dificuldade por não ter muita sensibilidade nos dedos dos pés, aí eu conseguia alcançar e perceber a fita mais com o toque das mãos do que com o dos pés. (LOPES, depoimento cedido em 10 de dezembro de 2019).

O relato do dançarino mostra a importância, para sua percepção háptica, do contraste entre a textura do piso e a textura da fita adesiva para o deslocamento nos espaços cênicos. A dificuldade em utilizar o tato dos pés o faz recorrer ao tato das mãos para investigar o espaço e se certificar de estar seguindo a trajetória proposta por mim, ou por ele próprio.

A abordagem na experimentação com a dançarina que possui baixa visão levou em conta dois fatores: a textura e a cor da fita. O aspecto háptico da fita, assim como o óptico para utilizar o seu resíduo visual, foram explorados na busca pelo material mais adequado, até chegarmos à fita crepe, pela textura e contraste com a cor do piso. A cor branca, no piso escuro, se mostrou a melhor opção na percepção da dançarina.

O branco no preto é pra mim é melhor, porque quando a claridade reflete a sensação que eu tenho é como se os meus olhos... o branco reflete muito e quando está o escuro (piso) e o branco em cima desse escuro, eu consigo fixar mais na imagem e perceber o que tem, mas se for um preto no branco (piso) eu não consigo perceber muito bem, o branco reflete muito, começa a dar um incômodo na visão. (LIMA, depoimento cedido em 26 de novembro de 2019).

A experiência com a dançarina, na utilização do resíduo visual, trouxe outro dado importante, quando pensamos na percepção do espaço, no corpo dançante, enquanto sujeito que cria e se apropria do local no qual está inserido, trata-se de uma visualidade háptica, que se operacionaliza pela proximidade, se revela aos poucos.

Eu só consigo perceber o contraste, a cor. Quando eu tenho essa proximidade é a partir de um metro de distância eu ainda consigo perceber,

mas passou disso, muito longe eu só consigo ver um borrado, eu não consigo identificar o que é exatamente. Enquanto a trajetória eu só vou percebendo quando eu chego perto, e vendo o caminho que ela tá construída, mas não consigo perceber de imediato. (LIMA, depoimento cedido em 26 de novembro de 2019).

Deleuze e Guattari (1997) defendem uma visualidade háptica, ou seja, uma imagem que conduz um espaço e uma forma de percepção, na qual o tátil extrapola o visual, trata-se de uma imagem que requisita uma relação mais próxima. Nesta concepção, os olhos, na visualidade háptica, atuam também como órgãos de toque, como uma forma de contato, logo, o próprio olho pode assumir essa função que não é óptica.

Outro aspecto levantado diz respeito à utilização do tato podal e do resíduo visual de forma conjunta no momento de seguir a trajetória demarcada, a dançarina afirma: “Eu utilizo as duas, porque ao mesmo tempo se eu perder o tato no momento da movimentação, eu já levo a visão pra perceber onde está a trajetória, onde tá as referências que estão nesse contraste do branco no escuro”. (LIMA, depoimento cedido em 26 de novembro de 2019).

## **2.2 Corpo contíguo**

*Ser alguém que vê com corpo todo é estar em uma das condições humanas concentradas.*  
(SACKS, 2010)

A segunda vertente metodológica, que emergiu dos laboratórios de criação da *Dança háptica*, foi o que denominei de *Corpo contíguo*<sup>40</sup>; contiguidade por estar relacionado ao que está muito próximo, adjacente, ligado. As experimentações que resultaram no *Corpo contíguo* estão vinculadas à percepção háptica do corpo do outro no espaço, e cada dançarino utilizou uma via de percepção dominante para localizar, se relacionar e dançar com o outro. Os laboratórios com o *Corpo contíguo*<sup>41</sup> revelaram que, para a dançarina com baixa visão, a proximidade com o corpo do dançarino era essencial para percebê-lo utilizando o resíduo visual. Para o dançarino, que não

---

<sup>40</sup> Ver no sítio: <https://www.dicio.com.br/contiguo/>.

<sup>41</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/CsUpyjKcK6A> e no Apêndice D em Código QR.



possui nenhuma percepção visual, os dados oferecidos pela proximidade foram: a temperatura, a vibração e o som do corpo da dançarina.

Os laboratórios de criação do *Corpo contíguo* ocorreram a partir do diálogo com os dançarinos no início do processo de experimentação, no qual eles foram indagados sobre como percebem o corpo do outro em cena, seja nos processos vivenciados comigo; nos processos em sala de aula formal ou na cena com dançarinos videntes. O período de experimentação com essa vertente metodológica foi de junho a dezembro de 2019.

Compreendi, ao dialogar e observar os corpos dos dançarinos durante os laboratórios de criação, que poderia experimentar fazê-los dançar tão próximos quanto possível, com intuito de cada um, dentro das suas potencialidades, perceber e se relacionar com o corpo do outro, explorando os sentidos remanescentes e toda sensorialidade aflorada. Assim, os dançarinos receberam a minha orientação de dançar bem próximos um do outro, com a indicação de quem deveria iniciar o movimento para que o outro sentisse e começasse a se movimentar também, e quem deveria finalizar, realizando o último movimento. A primeira experimentação desse *Corpo contíguo* trouxe os enunciados:

Quando a gente começa a dançar, e eu começo a perceber o movimento dele, é como se eu quisesse ao mesmo tempo, fazer o que ele estava fazendo, mas depois tentar com que... como é que ele vai perceber que eu vou mudar o movimento, aí eu tentava descobrir como era que ia interagir com ele se ele não está vendo, então eu ia aproveitando só o fluxo de movimento dele e depois passando para o meu movimento, tentando fazer o movimento dele que eu percebia, depois fazendo um movimento meu. (LIMA, depoimento cedido em 27 de junho de 2019).

Eu já fazia os movimentos contidos porque como eu tenho medo de dançar e não ver, é muito ruim, então eu sempre tenho a certeza que eu vou bater na pessoa que está dançando comigo, porque qualquer movimento que eu tente fazer pode ser que eu bata na pessoa, mesmo sentindo o calor da pessoa. (LOPES, depoimento cedido em 27 de junho de 2019).

A narrativa da dançarina revela o uso da percepção visual, mas uma visualidade háptica, com a proximidade, sentir com todo corpo o movimento do outro e estabelecer um diálogo. A proximidade permite o dançar com o outro, fazendo com que a deficiência visual não seja um fator limitador na percepção do corpo do outro. Retomo Deleuze e Guattari (1997, p. 182): “Ali onde a visão é próxima, o espaço não

é visual, ou melhor, o próprio olho tem uma função háptica e não óptica”. Marks (2000) afirma que na visualidade háptica os olhos funcionam como órgãos do toque:

[...] A visualidade óptica depende de uma separação entre o sujeito de visualização e o objeto. O olhar háptico tende a se mover mais sobre a superfície de seu objeto do que mergulhar na profundidade ilusionista, não para distinguir tanto a forma como discernir a textura. É mais inclinado a se mover do que a focalizar, mais ao toque do que a olhar. (MARKS, 2000, p. 162, tradução nossa).

O relato do dançarino, referente à primeira experimentação desse *Corpo contíguo*, manifesta o receio de dançar tão próximo sem ter a referência visual, a qual ele estava habituado. A confiança nos sentidos remanescentes, nesse caso na percepção háptica, está em processo.

Figura 20 – *Corpo contíguo*.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Em um segundo momento de experimentação, os dançarinos foram orientados a escolher uma palavra-chave para trabalhar o movimento, a criação em dança. Entraram então em acordo, escolheram a palavra ‘cego’ como disparador para criar o movimento e dialogar entre os corpos. As motivações para escolha dessa palavra, especificamente, estão contidas na fala dos dançarinos:

Trabalhei a partir da perspectiva de quando eu perdi a visão, eu olhava para um lado e para o outro e não consegui enxergar nada, como se estivesse caído num abismo, um buraco negro e estava tentando olhar para algum

lugar, vê se encontrava alguma luz. (LOPES, depoimento cedido em 17 de setembro de 2019).

Assim... como é que eu consigo me movimentar se eu tapar os olhos, independente se eu estou numa velocidade maior, ou se estou mais lenta, quando eu passo um obstáculo, como é fechar os olhos e tentar movimentar e não ter medo quando fechar os olhos, pensar que tu está num local e mesmo que tu não tenha visão, tu não perde teu movimento. (LIMA, depoimento cedido em 17 de setembro de 2019).

Figura 21 – *Corpo contíguo*.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

A palavra escolhida para iniciar a experimentação gerou *motifs* que expressaram a significação da palavra para cada dançarino. A criação em dança, a partir de uma ideia norteadora, possibilitou ao *Corpo contíguo* um diálogo mais íntimo entre os corpos dos dançarinos. Giguere (2016, p. 77) diz que o *motif* no processo de composição em dança “significa uma pequena parte do movimento que expressa uma ideia central ou um tema em dança”.

Outras percepções na experimentação exposta foram referidas pelos dançarinos e denotam as nuances da utilização dos sentidos remanescentes para perceber, localizar, interagir, criar com o outro.

Como está muito escuro, aí tem momentos que ele vai para o chão, não dá para perceber logo na hora que estou fazendo a movimentação, porque eu faço a movimentação a partir do que estou sentindo, mas ao mesmo tempo eu tento perceber ele no chão, como eu estou muito próxima eu fico com medo de pisar nele, aí devido essa falta de claridade que não está ajudando,

acaba que eu vou com mais cuidado nesse primeiro momento. (LIMA, depoimento cedido em 17 de setembro de 2019).

A dançarina pontua a dificuldade de utilização do resíduo visual em função da incidência baixa de luminosidade na sala de ensaios, a questão da luz apropriada para maximizar o uso da visão residual da dançarina é uma das investigações realizadas quando propomos montagens coreográficas.

Eu percebi, não foi nem pelo calor, estava muito frio, quando eu escutava o pé dela arrastando no chão ou o meu som bater e voltar, aí eu sabia que ela estava por perto quando eu fazia algum movimento eu sentia a vibração que meu corpo emitia bater de volta para mim, sabia que era ela que estava por perto, fazendo movimentos. (LOPES, depoimento cedido em 17 de setembro de 2019).

A fala do dançarino informa de outras percepções ativadas para perceber o corpo do outro, a audição, a vibração, a atuação em conjunto dos sentidos remanescentes do dançarino cego, permitiram localizar o corpo da dançarina em cena, propor movimentos e dançar junto. Vejo essa experiência à luz dos escritos de Oliveira (2002, p. 155), quando este afirma haver outras possibilidades de percepção que “[...] desdobra através dos nossos diversos sentidos. Ora, as imagens das coisas percebidas podem ser de caráter visual, auditivos, tácteis e assim por diante; todos os nossos sentidos imprimem ‘imagens’ na alma”.

Figura 22 – *Corpo contíguo*.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

A vivência do *Corpo contíguo*, em outro laboratório de criação háptica, traz a perspectiva do amadurecimento do dançar próximo, de sentir o corpo em movimento do outro e estabelecer conexão, transpor o receio de tocar, esbarrar no outro acidentalmente, ganhar confiança nas percepções sensoriais e compor dança de forma mais segura e autônoma. Os dançarinos expõem as relações no dançar contíguo:

No início eu estava pensando essa relação primeiro do contato eu como corpo, e depois o corpo do Marco, então a partir da ideia de perceber o movimento dele eu quis reproduzir mesmo o movimento dele, mas sem anular meu movimento. Porque tinham momentos que eu sentia que ele ia para um lado, eu só ia pela sensação de querer virar porque ele estava virando, mas aí depois eu voltava para o meu movimento, depois eu olhava para ele, percebia o que ele estava fazendo, aí eu ia imitava de novo ele e ficava nesse jogo, de perceber ele e perceber o meu corpo e essa relação de jogar com isso. (LIMA, depoimento cedido em 01 de outubro de 2019).

A dançarina optou por seguir o movimento proposto pelo dançarino, embora a indicação que eu dei foi de apenas dançarem tão próximos quanto possível, que ele usasse a temperatura como informação perceptiva de localização do corpo da dançarina e a dançarina utilizasse a percepção visual. A percepção do próprio corpo e do corpo do outro, enquanto os movimentos são agenciados, perfaz um fluxo de ir e vir na experimentação em dança com a baixa visão da dançarina em jogo. Merleau-Ponty (1991) diz que o corpo é um todo e ao movimentar-se, vive – pela percepção de seu eu interior e exterior – sensações que só a ele pertencem e podem ser percebidas. A visualidade háptica experienciada proporcionou, à dançarina, a percepção de si, do outro, e ação em resposta ao movimento do dançarino em tempo real. Ingold (2015, p. 203) assegura que o “[...] envolvimento háptico pode percorrer os caminhos da visão, assim como os do tato. Trabalhando de perto, os olhos podem estar tão miopemente entrelaçados ao grão fino do mundo quanto a mão [...]”.

Figura 23 – *Corpo contíguo*.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

O que eu faço, o que vem na minha cabeça, é de fazer um movimento bem mais lento, porque como tem que fazer junto e mais juntinho os movimentos com o outro, eu pensei em fazer mais lentamente os movimentos para ela poder ter a compreensão do que eu estava fazendo, em vez de fazer muito mais rápido, porque aí não tem como finalizar um movimento para ir para outro, aí mais lentamente seria mais fácil dela ver o que eu estou fazendo para conseguir fazer e dar tempo de um não dar de encontro com o outro. (LOPES, depoimento cedido em 01 de outubro de 2019).

Eu percebo que ela está próxima, quando eu vou virar que aí eu sinto a vibração bater de volta para mim do corpo. O corpo dela está aquecido nesse lugar gelado, então está emanando calor, e aí quando eu vou virar eu sinto a vibração bater no calor do corpo dela e voltar para mim, aí eu sei onde ela está e mudo o movimento para não dar de encontro. (LOPES, depoimento cedido em 01 de outubro de 2019).

O dançarino menciona no primeiro depoimento a percepção da importância do tempo do seu movimento, a fim de estabelecer um diálogo profícuo com a dançarina na execução da dança. O fato de executar o movimento mais lentamente está relacionado à segurança de perceber um ao outro e evitar encontros não programados. O fator tempo assumiu um caráter sustentado<sup>42</sup> no desenvolvimento da ação corporal do dançarino, um dado que mediou sua atuação.

No segundo relato, emergem como dados sensoriais da percepção do corpo da dançarina em cena, a vibração e a temperatura apreendidas pelo corpo do dançarino. A ausência da visão provocou no dançarino a acuidade dos sentidos

<sup>42</sup> Na dança o fator tempo se relaciona a duração de um movimento. O tempo nos termos do esforço de Laban, diz respeito à sua atitude em relação ao tempo. Laban descreveu o movimento como rápido ou sustentado. Como o próprio noma diz, movimentos rápidos são aqueles de duração curta; e sustentados, de duração mais longa. (GIGUERE, 2016, p. 51).

remanescentes, Sacks (2010) expõe que, na ausência da visão, algumas áreas do córtex visual podem ser realocadas e usadas para processar sensações táteis. Com essa realocação, a audição, o tato e outros sentidos podem adquirir, segundo o autor, uma hiperacuidade inimaginável para qualquer pessoa que vê; daí podem decorrer as minúcias percebidas pelo dançarino no contato com o corpo da dançarina.

O processo de criar dança com os corpos muito próximos estabeleceu conexões perceptivas que foram e estão sendo cada vez mais acuradas. Esse *Corpo contíguo* pode gerar, ainda, outras percepções sensoriais dos corpos dançantes, possíveis à luz do engajamento háptico, da proximidade, do relacional.

### **2.3 Corpo escala**

A terceira vertente metodológica delineada foi o que denomino de *Corpo escala*<sup>43</sup>, por pensar a relação do que é representado em um corpo, formato menor e a dimensão do corpo que apreende o movimento. A experiência dos laboratórios de criação proporcionou pensar o corpo e o espaço na dança, em formatos acessíveis aos sentidos remanescentes dos dançarinos. O *Corpo escala*<sup>44</sup> é dividido em duas experiências: o ensino e aprendizagem do movimento em um corpo em escala diminuta; e o espaço cênico representado em um formato reduzido, em alto-relevo e contraste.

A primeira experiência relativa ao corpo foi vivenciada no dia 16 de maio de 2019, ocasião na qual eu levei um boneco de madeira articulado de 30 centímetros e apresentei aos dançarinos, eles puderam explorar tatilmente, a dançarina também o aproximou dos olhos para o perceber visualmente. Expus alguns movimentos no corpo do boneco e sugeri que eles tentassem apreender e reproduzir as formas apresentadas. Como resultado dessa primeira experimentação e contato com o boneco, temos:

É melhor, de reproduzir o que o boneco está fazendo é muito mais fácil, não sei explicar, só sei que achei muito mais fácil de ver o que o boneco tinha no

---

<sup>43</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/BeUkE27NEGc> e no Apêndice D em Código QR.

<sup>44</sup> Ao denominar a vertente metodológica de *Corpo escala*, parto do conceito de escala adotado pela cartografia que indica a razão entre comprimentos no mapa e seu correspondente no mundo real, no caso da pesquisa em tela a relação está entre o corpo do boneco articulado e o corpo humano, bem como ao desenho no papel e o espaço cênico. (Cf. MENEZES; NETO, 1999).

corpo dele... parecia ser mais fácil de reproduzir o movimento que ele estava fazendo. Se tivesse vários bonequinhos dentro de sala de aula fazendo os movimentos de sequência era muito mais fácil de entender, porque na pessoa como é maior, é mais difícil de entender o movimento, porque quando você está passando em todinha a pessoa, você já esqueceu qual era a primeira parte da pessoa. (LOPES, depoimento cedido em 16 de maio de 2019).

A possibilidade que dá de perceber rápido assim o movimento, porque é um objeto pequeno, é um boneco pequeno, aí eu visualizo assim de pertinho muito rápido, aí eu já consigo identificar, até mesmo quando o Marcos está montando aqui, dá para perceber logo [...] então facilita a visualidade do boneco, diferente de estar na pessoa e tu ir chegar pertinho, aí tu vai ver primeiro os braços, depois tu vai vendo parte por parte e assim não como é pequeno, eu olho todinho aí eu já consigo alcançar todo o desenho que está formado no boneco. (LIMA, depoimento cedido em 16 de maio de 2019).

As experiências relatadas pelos dançarinos, na percepção do movimento no corpo do boneco, denotam a possibilidade de apreender o movimento de uma forma mais acessível e completa, ao tatear um objeto bem menor, comparado com o corpo humano, os dançarinos que possuem deficiência visual conseguiram compreender e reproduzir o movimento mais rapidamente e com mais autonomia. A respeito da apreensão tátil pela pessoa com deficiência visual, Veiga nos informa:

Mas, pela mesma predominância do sentido da visão, as pessoas não compreendem muito bem o verdadeiro partido que os cegos podem tirar do tato. Para começar, o tato não dá a compreensão global e sintética, isso se chama "a visualização que se obtém através da vista". O tato compõe a imagem analiticamente, pedacinho por pedacinho, peça por peça, só se satisfazendo com as três dimensões do objeto inspecionado. (VEIGA, 1983, p. 29).

A pessoa com deficiência visual, face a um objeto, ou nesse caso, um corpo com dimensões extensas, só poderá compreender a forma completa, parte por parte, gradativamente, daí a dificuldade de os dançarinos utilizarem como via de aprendizagem da dança o corpo do outro (OLIVEIRA, 2002).



Figura 24 – *Corpo escala*, experimentação com o boneco articulado.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 25 – *Corpo escala*, reprodução do movimento proposto no boneco articulado.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Foi experienciada também a possibilidade de utilizar o corpo do boneco para um dançarino mostrar o movimento pretendido ao outro dançarino, bem como corrigir

o movimento realizado pela pessoa, verificando se estava de acordo com o demonstrado no corpo do boneco. Esse aspecto trouxe à tona mais uma ferramenta de ensino e aprendizagem do movimento dançado. Em um segundo momento de experimentações, realizado no dia 17 de setembro de 2019, os dançarinos foram orientados a criar quatro movimentos, cada um, no corpo do boneco e repassar para o outro apreender tatilmente e reproduzir sob a supervisão do colega. A verificação e correção dos movimentos propostos se deram com o toque no corpo do outro, para perceber se a forma apresentada no boneco estava sendo reproduzida de acordo.

Figura 26 – *Corpo escala*, reprodução do movimento proposto pelo colega.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 27 – *Corpo escala*, correção do movimento proposto pelo colega.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Os dançarinos familiarizados com o corpo do boneco, ao utilizarem como ferramenta de ensino e aprendizagem, relatam suas impressões:

O movimento com boneco é mais acessível para ver o que está sendo feito. Porque posso aproximar do rosto sem precisar falar ou perguntar para alguém. Enquanto para explicar se torna mais fácil também, porque além de mostrar no corpo, dá pra mostrar no boneco. (LIMA, depoimento cedido em 07 de janeiro de 2020).

No corpo do boneco é muito mais fácil o ensino e aprendizagem, montar uma sequência coreográfica, pelo fato de ser pequeno e ser muito mais claro de ver um movimento inteiro, de uma célula... do que numa pessoa tentando identificar ela no corpo todo, porque pra mim chegar de uma ponta a outra, do pé até a mão, ou vice-versa é muito complicado, porque aí toca-se no movimento da mão pra ver a pessoa parada, aí até chegar no pé, eu acabo esquecendo o que era o movimento que estava na mão parada. Então no boneco por ele ser um corpo menor é mais fácil ver ele completo, e memorizar o movimento que é pra fazer, o movimento a ser feito. Então o ensino e aprendizagem eu acho muito fácil, muito mais acessível treinar no corpo do boneco, por ele ser pequeno e mais fácil de compreender o movimento, do que numa pessoa que tenha a minha altura ou seja mais alta que eu. (LOPES, depoimento cedido em 07 de janeiro de 2020).

No discurso da dançarina é ressaltada a questão da acessibilidade, como ela utiliza o resíduo visual, para ver de perto o movimento apresentado no corpo do boneco. Destaca-se, também, a autonomia que o procedimento gerou, uma vez que ela percebeu o movimento sem o auxílio de outra pessoa. A questão do ensino

também foi facilitada, uma vez que seu par nas experimentações é cego e pôde apreender os movimentos propostos por ela no corpo do boneco.

O relato do dançarino traz à tona os aspectos referentes à apreensão tátil, que no boneco ele apreendeu os movimentos propostos pela dançarina de uma forma completa e memorizou mais facilmente a forma apresentada. Ressalta a sua dificuldade ao tentar apreender o movimento no corpo de outra pessoa, uma vez que a percepção tátil sequencial, nessas circunstâncias, acaba sendo um processo mais demorado para memorização do movimento completo.

Sacks (1995), ao falar acerca da percepção tátil da pessoa com deficiência visual, relata a dificuldade em estabelecer a percepção simultânea de objetos para os indivíduos habituados a uma percepção sequencial através do tato:

[...] Nós, com a totalidade dos sentidos, vivemos no espaço e no tempo; os cegos vivem num mundo só de tempo. Porque os cegos constróem seus mundos a partir de seqüências de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e não sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea. [...] (SACKS, 1995, p. 87).

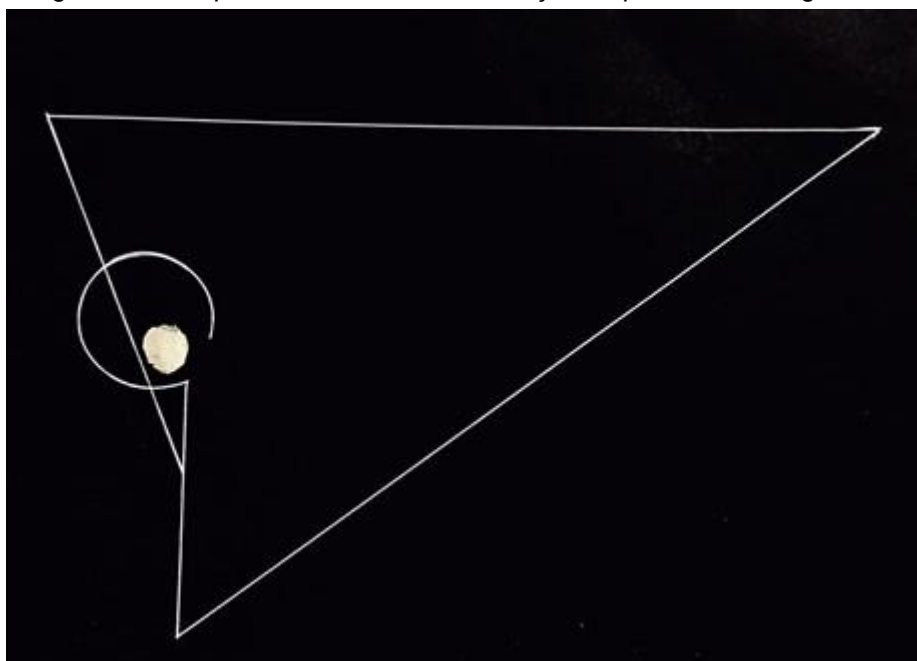
Com relação ao espaço da cena, propus aos dançarinos que fizessem desenhos em alto-relevo, ou utilizando o contraste do branco no fundo preto para a dançarina com baixa visão, em uma folha de papel. A intenção foi que eles memorizassem o espaço cênico percorrido, tal qual demarcado no processo do *Corpo trajeto*. Destaco que já utilizo esse recurso, desde 2012, ao perceber a possibilidade de facilitar a apreensão e memorização do espaço percorrido durante a execução coreográfica, pois, não raro, os dançarinos perdiam a orientação espacial e mudavam as direções durante ensaios e apresentações (MOTA, 2015). No entanto, a experimentação ora exposta trouxe as especificidades de cada dançarino, a orientação que os desenhos fossem feitos em alto-relevo e com o contraste apropriado. Cada dançarino pôde criar sua representação espacial da cena, em uma escala palpável, passível de apreensão tátil e visual, de acordo com as necessidades específicas de cada corpo dançante.

Figura 28 – Criação coreográfica e demarcação do espaço cênico.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 29 – *Corpo escala*, desenho da dançarina, percurso coreográfico<sup>45</sup>.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Pra mim é uma questão de memorização e deslocamento no espaço. Consigo estudar melhor toda estrutura visual coreográfica no espaço. Sabendo que cada pessoa ocupa um ponto e sabendo onde é o meu ponto, lugar, decoro o deslocamento, na trajetória. (LIMA, depoimento cedido em 07 de janeiro de 2020).

<sup>45</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice H.

Penso a experiência do *Corpo escala* de forma relacional, os corpos dos dançarinos imbricados com o espaço tridimensional e bidimensional do desenho; com o corpo objeto do boneco de madeira; o diálogo tríplice entre o próprio corpo, o corpo do outro e o corpo do boneco. Neste ponto, me encontro em Pallasmaa (2011, p. 61), quando este afirma: “[...] Contemplamos, tocamos, ouvimos e medimos o mundo com toda nossa existência corporal, e o mundo que experimentamos se torna organizado e articulado em torno do centro de nosso corpo”.

## REFERÊNCIAS

BALDI, Neila; FERNANDES, Ciane. Construtivismo na aula de dança. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, 2016, p. 133-151.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Deficiência visual**. Organizado por Marta Gil. Brasília: MEC; SEED, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola, n. 1).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 nov. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O liso e o estriado. *In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GIGUERE, Mirian. **Dança moderna: fundamentos e técnicas**. Barueri, SP: Manole, 2016.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARKS, Laura. **The skin of the Film**. Intercultural Cinema, Embodiment and the Senses. Duke University Press. Durham and London, 2000.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MENEZES, P. M. L.; COELHO NETO, A. L. **ESCALA: estudo de conceitos e aplicações**. Disponível em: [http://www.geocart.igeo.ufrj.br/pdf/trabalhos/Escala\\_Conceitos\\_Aplic.pdf](http://www.geocart.igeo.ufrj.br/pdf/trabalhos/Escala_Conceitos_Aplic.pdf). Acesso em: 28 fev. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOTA, Marina A. **O Seguinte olhar**: processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual. São Paulo: Fonte Inspirata, 2015.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PATERSON, Mark. **The Senses of Touch**: Haptics, Affects and Technologies. Londres: Bloomsbury, 2007.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban (Livro eletrônico)**. Curitiba: Ponto Vital Editora, 2015.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VENTORINI, Silvia E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

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

### 3 CORPO SONORO

“O som, assim como a respiração, é experimentado como um movimento de ir e vir, inspiração e expiração. Se é assim, então deveríamos dizer do corpo, quando canta, sibila, assobia ou fala, que é sonorizado”.  
(INGOLD, 2015)

A importância dos sentidos remanescentes para a pessoa com deficiência visual, na sua relação com o mundo, com o outro e consigo, tangencia seu desenvolvimento como um todo, seja nos aspectos cognitivos e motores, bem como sua aprendizagem (BRASIL, 2000; NUNES; LOMÔNACO, 2010). No estudo em tela, qual seja o ensino e aprendizagem da dança, o movimento criativo, e expressivo, inerente a procedimentos didáticos, a exploração dos sentidos é a base.

A experiência doravante denominada *Corpo sonoro*<sup>46</sup>, fez parte da vertente metodológica que utilizou o sentido da audição enquanto via sensorial prioritária. Nela, os experimentos foram compostos por experiências de localização do som, os quais denominei de *Som guia*, tiveram a finalidade de aperfeiçoar a relação do corpo do dançarino com o espaço de aula, de cena, bem como com o corpo do outro, a partir de informações sonoras.

A importância do sentido da audição na vida das pessoas com deficiência visual é relatada por Veiga (1983), cego congênito, quando ele afirma que, depois do tato, a audição é o sentido que mais contribui para integração da pessoa com deficiência visual no mundo, sobretudo da pessoa com cegueira. A audição está sempre aberta aos estímulos que tais indivíduos recebem do ambiente.

A forma como interagimos com o espaço, localizando-nos e nos relacionando com objetos, está diretamente relacionada com a nossa visualidade; no entanto, para a pessoa com prejuízo da visão, a audição assume um papel de suma importância, tanto em sua percepção espacial, como em sua identificação de objetos, barreiras e pessoas. Sacks (2010) afirma que as pessoas com deficiência visual, com audição dentro dos padrões de normalidade, não ouvem apenas sons, elas podem ouvir objetos, ou seja, têm consciência deles notadamente através dos ouvidos, quando estes se encontram relativamente próximos. Assim, também, podem ouvir parte da forma de seu ambiente imediato.

---

<sup>46</sup> Disponível no sítio: [https://youtu.be/\\_6l2w7wBhsk](https://youtu.be/_6l2w7wBhsk) e no Apêndice E em Código QR.



Cegos congênitos com audição normal não ouvem apenas sons: eles podem ouvir objetos (isto é, têm consciência deles principalmente através dos ouvidos) quando estes se encontram razoavelmente próximos, contanto que não estejam baixo demais; e do mesmo modo podem “ouvir” parte da forma de seu ambiente imediato. (SACKS, 2010, p. 205).

Cunha *et al.* (2018) relatam que, na ausência da visão, a audição se sobressai, por ter a capacidade de realizar a análise espacial do ambiente, assemelhando-se, neste aspecto, com a visão e, conseqüentemente, passando a assumir essa função. No entanto, deve-se ressaltar que a ausência ou déficit visual não traz uma compensação automática na audição. A pessoa com deficiência visual irá explorar muito mais essa via de percepção sensorial e conseqüentemente desenvolverá mais a acuidade auditiva, percebendo nuances de dados sonoros que os videntes, amiúde, não percebem, não distinguem, pois:

Ao contrário do que parece, não existe uma compensação automática da agudeza auditiva causada pela perda da visão. Ela aparece como resultado do esforço persistente das pessoas cegas para usufruírem ao máximo desse sentido. (LORA, 2003, p. 58).

As questões adaptativas de aprendizado e acuidade dos sentidos remanescentes a nível cerebral dizem respeito à plasticidade neural<sup>47</sup>. Sacks (2010) diz que as pessoas com cegueira congênita ou adquirida podem ter áreas do córtex visual realocadas e utilizadas para processar sons. A partir da realocação de partes do córtex visual, a audição e os outros sentidos podem adquirir, nas pessoas com deficiência visual, uma hiperacuidade quiçá inimaginável para a pessoa que vê.

Diante do exposto, a pesquisa com as pessoas com deficiência visual, na proposição de metodologias de ensino, ensejou a necessidade de experimentos voltados para estímulos auditivos, sobretudo no que diz respeito à localização e deslocamento no espaço. Nos anos de experiência em sala de aula, pude perceber e confirmar, no diálogo com os dançarinos, que o sentido da audição era constantemente utilizado para orientação espacial durante as aulas e apresentações. Informações sutis, como o ranger de uma tábua no tablado da sala de aula, serviam como referência de localização; outras referências, como barulhos externos,

---

<sup>47</sup> A plasticidade neural pode ser definida como a adaptação dos neurônios aos estímulos, responsável pela comunicação e reparação do sistema nervoso. Em âmbitos ricos em estimulação, há mudanças no sistema nervoso, mudanças estas que fazem com que o aprendizado e o desenvolvimento se aprimorem e evoluam (FERREIRA *et al.*, 2019).

passagens de transeuntes e/ou trânsito, davam informações sobre a orientação espacial, disposição da sala de aula ou palco, no momento que o corpo estava em movimento.

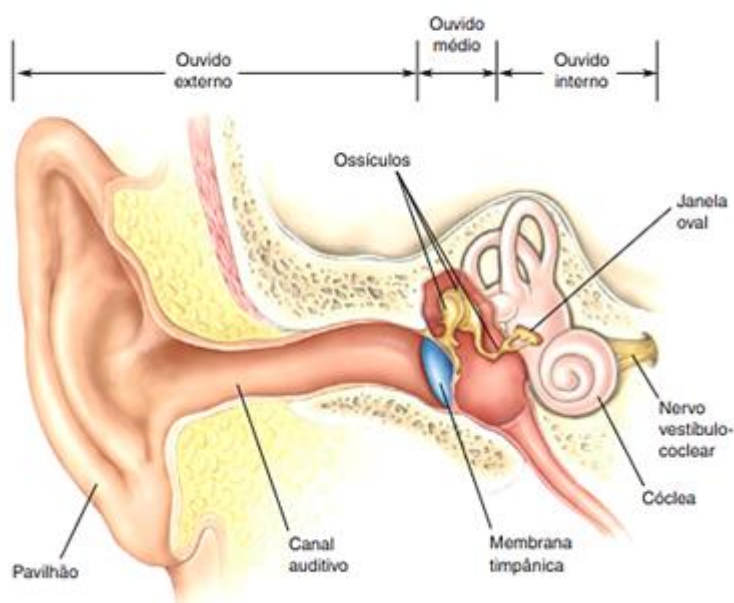
Com um olhar mais amplo para todas as pessoas com audição preservada, a percepção auditiva é condição essencial para promover melhor comunicação entre as pessoas e maior interação com o ambiente auditivo. Consiste na capacidade de detectar, discriminar, localizar, identificar, reconhecer e interpretar os estímulos auditivos, associando-os a experiências já vividas previamente. A discriminação está relacionada à habilidade de distinguir um som do outro (ALMEIDA, 2009).

O sentido da audição está diretamente relacionado ao nosso equilíbrio e senso de localização. Esses aspectos são caros a pessoas com deficiência visual, sobretudo no que tange à localização, foco deste estudo.

Para compreender melhor a questão auditiva e como as experiências da vertente metodológica *Corpo sonoro* foram realizadas, fez-se necessário dialogar com o campo da fisiologia da audição, principalmente quanto aos aspectos anatômicos do aparelho auditivo, ainda que de forma preliminar, para abranger algumas questões que emergiram das experiências dos laboratórios de experimentações. Ressalto aqui que não é objetivo desse estudo aprofundar ou esgotar as questões fisiológicas e anatômicas, que constituem um campo vastíssimo de informações.

No campo da anatomia e fisiologia, o mecanismo da audição geralmente é apresentado constando de três divisões: ouvido externo, médio e interno. Essa divisão é baseada nas relações anatômicas entre as diferentes estruturas do sistema auditivo (ZEMLIN, 2000).

Figura 30 – Os ouvidos externo, médio e interno.



Fonte: Bear, Connors e Paradiso (2008).

As estruturas do pavilhão até a membrana timpânica constituem o ouvido externo; a membrana timpânica e os ossículos constituem o ouvido médio, e da estrutura medial à cóclea é o ouvido interno (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008, p. 348).

A parte visível do ouvido consiste essencialmente em cartilagem coberta por pele, formando um tipo de funil chamado de pavilhão auricular, sendo preso à lateral da cabeça em ângulo de aproximadamente 30 graus, o qual permite capturar o som oriundo de uma extensa área. A forma do pavilhão da orelha nos torna mais sensíveis aos sons que chegam de frente do que àqueles vindos de trás (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; ZEMLIN, 2000).

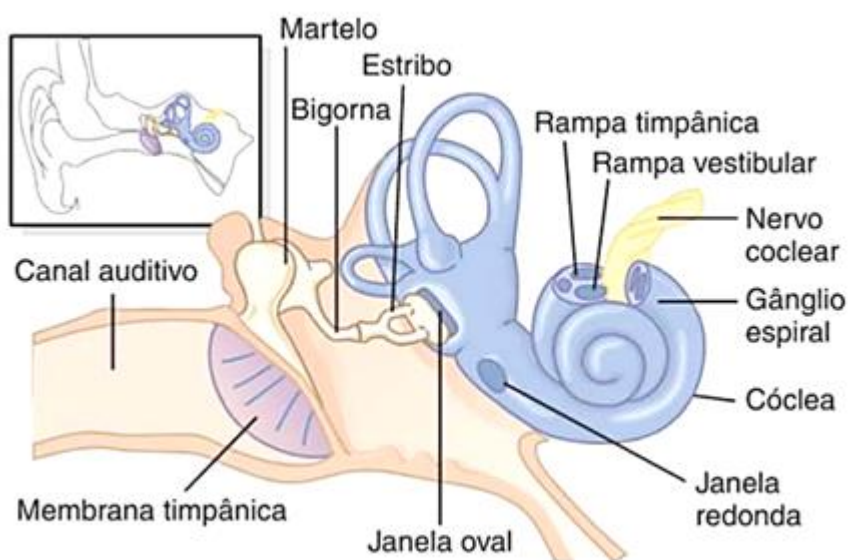
Por seu turno, o ouvido externo conduz o som ao ouvido médio, uma cavidade preenchida com ar, no qual estão os primeiros elementos que vibram em resposta ao som. As variações na pressão do ar, no ouvido médio, são convertidas em movimentos dos ossículos.

A comunicação entre os ouvidos médio e interno e o ambiente externo é realizada pelo meato auditivo externo ou conduto auditivo e estende-se cerca de 2,5 cm para o lado interno do crânio até terminar na membrana timpânica, também

conhecida como tímpano. Ele tem uma função básica de conduzir os sons até o tímpano (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; ZEMLIN, 2000).

Interligada à superfície medial da membrana timpânica, está uma série de ossos conhecidos como ossículos, que conduzem o som da membrana timpânica, do ouvido médio, até a cóclea, no ouvido interno. A estrutura e percurso do ouvido médio ao interno, na condução sonora da membrana timpânica para cóclea, estão dispostos da seguinte forma: fixado à membrana timpânica está o cabo do martelo. O martelo, por sua vez está ligado à bigorna por ligamentos minúsculos; assim, sempre que o martelo se move, a bigorna se move com ele. A extremidade oposta da bigorna articula-se com a base do estribo, e a placa do estribo se situa contra o labirinto membranoso da cóclea, na abertura da janela oval. Assim, os ossículos transferem os movimentos da membrana timpânica para a segunda membrana que cobre um orifício no osso do crânio, a janela oval. Atrás da janela oval está a cóclea preenchida por fluido, a qual contém o mecanismo que transforma o movimento físico da membrana da janela oval em uma resposta neural (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; HALL, 2011).

Figura 31 – Membrana timpânica, sistema ossicular do ouvido médio e ouvido interno.

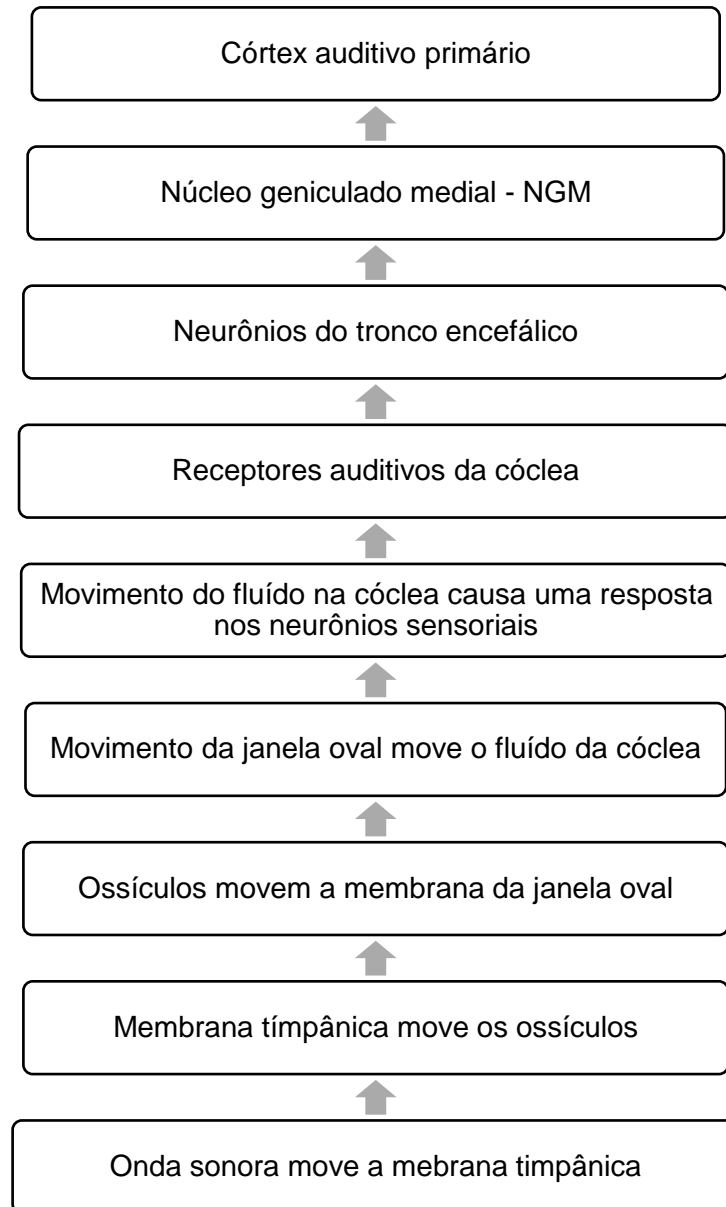


Fonte: Hall (2011).

Quando a resposta neural ao som é gerada no ouvido interno, o sinal é enviado para uma série de núcleos no tronco encefálico, no qual é processado. A aferência desses núcleos é enviada a um núcleo de retransmissão no tálamo, o núcleo

geniculado medial, ou NGM. Por fim, o NGM projeta-se ao córtex auditivo primário, localizado no lobo temporal (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Figura 32 – Estágios da via auditiva.



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Os mecanismos da audição envolvem muitos outros aspectos fisiológicos e anatômicos, pormenores e detalhes de todo trajeto do som do ouvido externo ao córtex auditivo, que renderiam um estudo específico. No entanto, conforme já mencionado, o objetivo aqui não é esgotar as questões fisiológicas e anatômicas que envolvem o aparelho auditivo, mas sim ter noções básicas que deem suporte para compreensão geral da experimentação vivenciada.

### 3.1 Procedimentos metodológicos utilizados nos laboratórios do *Corpo sonoro*

Os laboratórios de criação do *Corpo sonoro* foram realizados a partir da exploração da audição enquanto via perceptiva, com a finalidade de utilizar a acuidade auditiva para localização no espaço cênico e conseqüentemente do deslocamento dos dançarinos com autonomia.

As experimentações foram divididas em dois laboratórios de experimentações: um realizado com um objeto escolhido por mim, o plástico bolha, como ponto de partida; outro, realizado apenas com sons produzidos pelos dançarinos com o próprio corpo.

#### 3.1.1 Primeiro laboratório

No experimento que envolveu o plástico bolha, os dançarinos foram apresentados ao material e foi solicitado que eles explorassem a sonoridade que este objeto poderia produzir. Eles experimentaram a textura, exploraram com as mãos, amassando, balançando, deitando-se sobre o plástico, e para minha surpresa em nenhum momento eles utilizaram o estourar as bolhas com as mãos para explorar os sons. A dançarina relata a respeito da experimentação com o plástico bolha: “A questão do som eu gostei porque aí ele não tem só a sonoridade de estourar as bolhinhas, mas ele também tem outras possibilidades de trabalhar”, e ainda acrescenta: “[...] como a gente tá aqui dentro da sala deu para escutar com bastante nitidez, aí eu tentei mesmo usar ele de uma forma que pudesse escutar mesmo o som. Eu só queria mais experimentar o som que eu poderia tirar do objeto”. (LIMA, depoimento cedido em 15 e 22 de outubro de 2019). No caso da experiência do dançarino, a compreensão do objeto a partir de sua forma, sonoridade ao toque e manipulação o levou a associar as sensações advindas do contato tátil e auditivo com imagens mentais, desencadeando movimentos responsivos. Sacks (2010) relata que a imagem mental consiste na visualização de uma pessoa ou um lugar conhecido, com a conseqüente reprodução ou reconstituição de algo vivenciado.

[N]O plástico bolha, a sonoridade dele era bastante compreensível, era bastante perceptível e o que o corpo queria fazer era movimentos de pequenas explosõeszinhas de estourar quando estourava as bolhas, de arrastar ele no chão, fazer aquele arrastado no chão do plástico bolha a sensação era de sair se arrastando de um lado pro outro, como se fosse as ondas indo e voltando. (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Os dançarinos, após experimentarem a sonoridade com o plástico bolha, foram orientados a perceber a localização do outro a partir da sonoridade produzida pela manipulação do plástico bolha (Fig. 34). Nessa segunda etapa, um dos dançarinos produzia o som com o objeto e o segundo dançarino percebia os sons e se direcionava ao encontro do outro. Em um terceiro momento, foi solicitado aos dançarinos que ambos dançassem com o elemento proposto e tentassem perceber a sonoridade produzida pelo outro, e se orientassem no espaço a partir dessas pistas sonoras, para que pudessem evitar encontros não programados, evitando assim acidentes, e, também para que intencionalmente pudessem se aproximar e dançar juntos (Fig. 35).

Figura 33 – *Corpo sonoro*, experiência mediada pelo objeto, explorando a sonoridade.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 34 – *Corpo sonoro*, experiência mediada pelo objeto, localizando o som do outro.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Figura 35 – *Corpo sonoro*, experiência mediada pelo objeto, encontro dançado a partir do som.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2019.

Ao tratar sobre a audição nos processos de orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual, o Manual de Orientação e Mobilidade do Ministério da Educação traz a seguinte assertiva:

O ouvido é o principal órgão sensorial à longa distância, pode ser considerado como o sentido "rei" principalmente para as pessoas com cegueira, é o único



meio pelo qual a pessoa cega pode perceber a distância e a profundidade em qualquer ambiente. (LORA, 2003, p. 58, grifo do autor).

Assim, a partir do exposto e das experimentações descritas, pode-se dizer que o sentido da audição, na ausência da visão, assume um papel importante na vivência do ambiente, na localização das pessoas e objetos. Carpinteiro e Almeida (2009) afirmam que o som que ouvimos é importante para a localização das coisas. Nossos ouvidos nos dão noção de direção, lateralidade e equilíbrio.

### 3.1.2 Segundo laboratório

O segundo laboratório do *Corpo sonoro* foi realizado a partir de sons produzidos pelos dançarinos com o próprio corpo. Nessa experimentação, os dançarinos foram orientados a pensar em sons que poderiam ser realizados pelo próprio corpo, fossem com os membros superiores e/ou inferiores ou vocais. Após esse momento foi solicitado que cada um escolhesse um local do espaço da sala de aula, ficasse nessa posição e mantivesse uma distância considerável do companheiro. Foi explicado, ainda, que um deles produziria uma sonoridade e o outro iria em direção ao som até que se encontrassem; depois, os papéis se inverteriam e o lugar de cada dançarino que iria ser a fonte sonora iria mudando a cada vez que era encontrado pelo outro. Solicitei para a dançarina com baixa visão que ela experimentasse fazer o experimento com os olhos fechados, a fim de utilizar a audição como via prioritária de percepção espacial. Os dançarinos conseguiram identificar com êxito a localização da fonte sonora e se deslocaram com segurança e autonomia até encontrar o outro em sala. A partir da experiência, a dançarina constata que: “O som pra mim que tenho baixa visão é uma referência a mais. Então escutar o som e encontrar a direção de onde vem é primordial” (LIMA, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021). No relato do dançarino que possui cegueira, pode-se perceber a importância da audição na sua localização e deslocamento no espaço.

Para mim é muito mais fácil porque eu consigo chegar onde está emitindo aquele som, aquela sonoridade, então eu tenho essa facilidade em conseguir chegar e acredito eu, se tivessem barreiras, eu conseguiria atravessá-las a partir da atenção trabalhando a audição bastante, para conseguir chegar no som passando por esses obstáculos. Então eu tenho muita facilidade de me

organizar no espaço, a partir da sonoridade que eu escuto. (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Os relatos dos dançarinos denotam a atuação que a audição pode assumir na localização espacial, uma vez que a deficiência visual, em qualquer grau, afeta a capacidade da pessoa de orientar-se e movimentar-se no espaço com segurança e autonomia (BRASIL, 2000).

Na etapa subsequente do experimento, foi informado aos dançarinos que estes precisariam localizar o som produzido pelo outro e ao se deslocar deveriam fazê-lo com movimentos dançados, até se encontrarem. Nesse momento, os dançarinos relataram dificuldade inicial em trabalhar a percepção auditiva, em localizar o som e em realizar movimentos dançados ao mesmo tempo, desafios que foram sendo resolvidos, de alguma maneira, por eles mesmos, no decorrer da prática: “Com o tempo de ensaios, executando várias vezes, comecei a sincronizar melhor o movimento e a escuta do som” (LIMA, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Como última etapa desta experimentação, foi solicitado aos dançarinos que, ao emitirem o som, eles se deslocassem no espaço, ou seja, a fonte sonora estaria agora em movimento pelo espaço, e outro buscaria essa fonte sonora realizando movimentos dançados. Essa experimentação também foi realizada sem dificuldades pelos dançarinos, embora tenha exigido mais atenção às mudanças de lugares e tempo para o encontro entre os dois em sala.

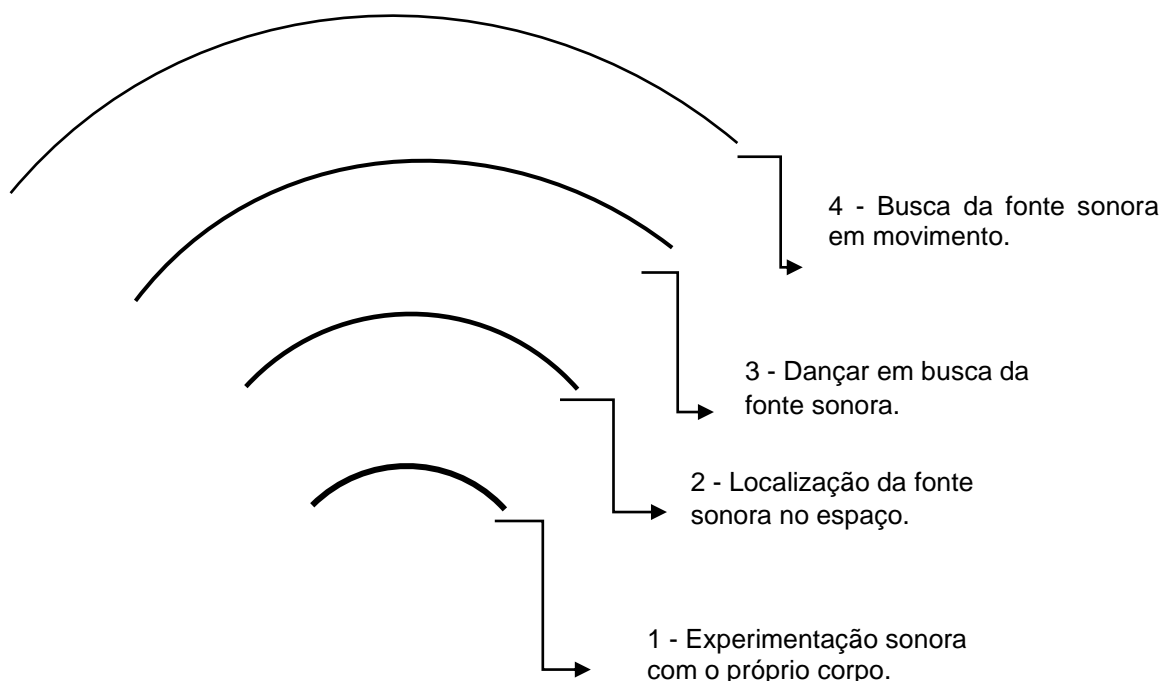
Aumentava esse tempo para chegar nela, mas eu sabia os lados que ela estava caminhando. Ainda mais quando era aqueles pisos de taco que rangia quando ela ia pisando, eu me concentrava no som que ela fazia e na pisada dela no chão. Então eu tenho essas duas percepções e poderia chegar rapidamente nela, mas aí eu não chegava, demorava mais um pouquinho pra chegar [...]. (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Destaca-se aqui a percepção auditiva da pista sonora do caminhar da dançarina pelo espaço da sala de aula, pois o dançarino conseguiu cruzar as informações da dançarina enquanto fonte sonora intencional e o som gerado por ela no piso de madeira.

Então, no caso do cego, privado das impressões visuais, essas impressões auditivas serão menos rejeitadas e, por isto, bem mais aproveitadas que nas pessoas normais. O cego acaba por descobrir, mais que os outros, novidades do mundo audível, sem que seu ouvido seja melhor. Aí sim, ele maravilha os

outros pelos recursos que acaba por tirar de suas descobertas auditivas. [...] (VEIGA, 1983, p. 33).

Figura 36 – Laboratório *Corpo sonoro* – experimentações metodológicas a partir do próprio corpo.



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

As experiências descritas foram pautadas por duas propriedades da audição, integrada fortemente à ativação atenta da percepção sonora: a localização do som e a sombra sonora. A localização do som é compreendida, aqui, como sendo a:

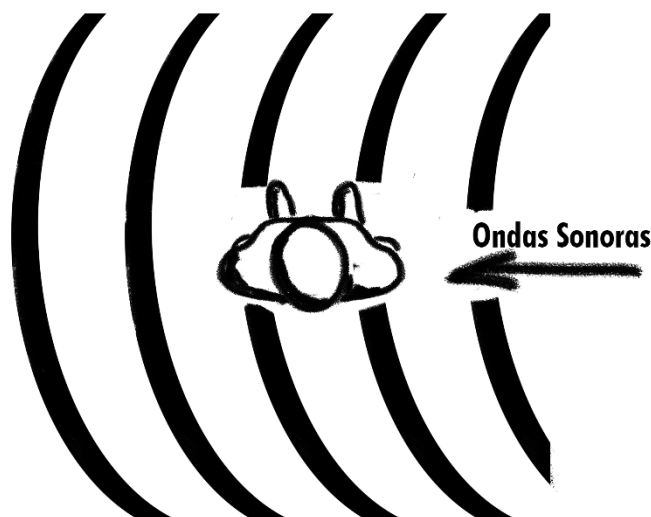
Habilidade para determinar com precisão a localização da fonte sonora, comparando-se o momento de chegada e a intensidade do som em cada ouvido, sendo, portanto, a audição biauricular indispensável para o desenvolvimento preciso dessa habilidade. (LORA, 2003, p. 59).

Bear, Connors e Paradiso (2008), ao tratarem da localização do som, relatam que aplicamos técnicas diferentes para localizar as fontes sonoras no plano horizontal (esquerdo-direito) e no plano vertical (acima-abaxo). Afirmam ainda que, quando se trata da localização horizontal, esta requer uma comparação dos sons que alcançam os dois ouvidos, enquanto a localização vertical pode ser realizada por um só ouvido.

Os sons são localizados pela intensidade<sup>48</sup> e intervalo de tempo. Em relação à posição da fonte sonora em relação ao ouvinte, temos que, se esta estiver à direita, as ondas sonoras alcançarão o ouvido direito numa fração de segundo antes de alcançar o ouvido esquerdo, e isso permitirá que a pessoa localize a fonte do som percebido. Os sons que vêm da frente ou de trás são mais difíceis de serem localizados; logo, é comum a pessoa virar a cabeça para melhor distinguir sua origem (LORA, 2003). A diferença de tempo entre a chegada do som em um dos ouvidos é primordial para a localização correta da fonte sonora.

Uma informação óbvia para a localização da fonte sonora é o tempo que o som leva para alcançar cada orelha. Nós temos dois ouvidos, e, se não estivermos diretamente de frente para a fonte sonora, os sons mais distantes alcançarão um ouvido antes do outro. Por exemplo, se um ruído repentino vem da sua direita, esse alcançará primeiro a sua orelha direita [...] e, depois, a sua orelha esquerda, o que é conhecido como *retardo temporal interauricular*. Se a distância entre suas orelhas for de 20 cm, o som que vem da direita, perpendicular a sua cabeça, alcança sua orelha esquerda 0,6 ms após alcançar sua orelha direita. Se o som vem diretamente de frente, não há retardo interauricular [...]. (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008, p. 368, grifo dos autores).

Figura 37 – Retardo temporal interauricular como uma informação para a localização do som - as ondas sonoras provenientes do lado direito alcançarão primeiro a orelha direita.

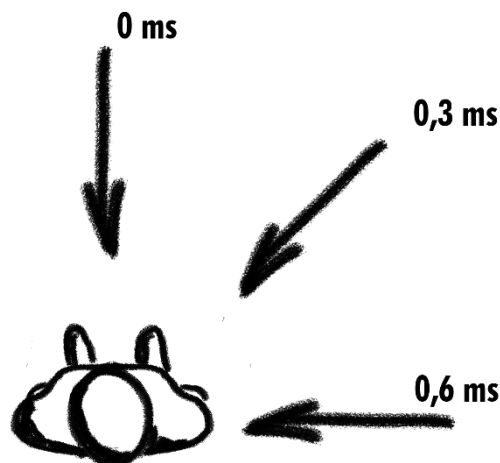


Fonte: Ilustração<sup>49</sup> de Carol Costa (2021), a partir de Bear, Connors e Paradiso (2008).

<sup>48</sup> Intensidade é a potência sonora percebida (ALVARENGA, 2009).

<sup>49</sup> As ilustrações foram feitas em alto contraste para gerar acessibilidade à pessoa com baixa visão.

Figura 38 – Retardo temporal interauricular como uma informação para a localização do som - se o som vem diretamente da frente, não ocorre nenhum retardo interauricular [idem]. Abaixo são mostrados os retardos temporais para três direções diferentes do som.



Fonte: Ilustração de Carol Costa (2021), a partir de Bear, Connors e Paradiso (2008).

Diante do exposto, as experiências realizadas nos laboratórios do *Corpo sonoro* trouxeram dados referentes a como os dançarinos identificavam a localização da fonte sonora, às percepções ativadas e às formas desse corpo estabelecer conexões com o som e com o espaço que o tangencia. Temos, na fala do dançarino cego, algumas informações acerca das suas percepções:

Para mim, [para] perceber de que lado vem o som, se eu estou em um espaço fechado como na sala, quando fizemos o exercício, eu fecho os olhos e me concentro para perceber de que lado do ouvido, se é do ouvido direito ou esquerdo; o som vem mais forte, a partir do momento que o som bate nas paredes e vai reverberando pela sala, pelo espaço, então a partir daí eu escuto qual o lado que está mais forte, e aí viro para aquele lado e sigo o som. (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Na fala do dançarino podemos perceber a questão da intensidade do som, do azimute<sup>50</sup> e o retardo temporal interauricular, utilizados para localização do som e deslocamento em sala, o dançar seguindo a fonte sonora identificada. A experiência vivenciada está alinhada ao que Lora (2003, p. 59) traz: “A localização do som depende da (sic) fonte sonora ter uma duração suficiente que permita ao indivíduo

<sup>50</sup> Azimute refere-se à direção angular da origem sonora em relação ao ouvinte. (Cf. ZEMLIN, 2000).

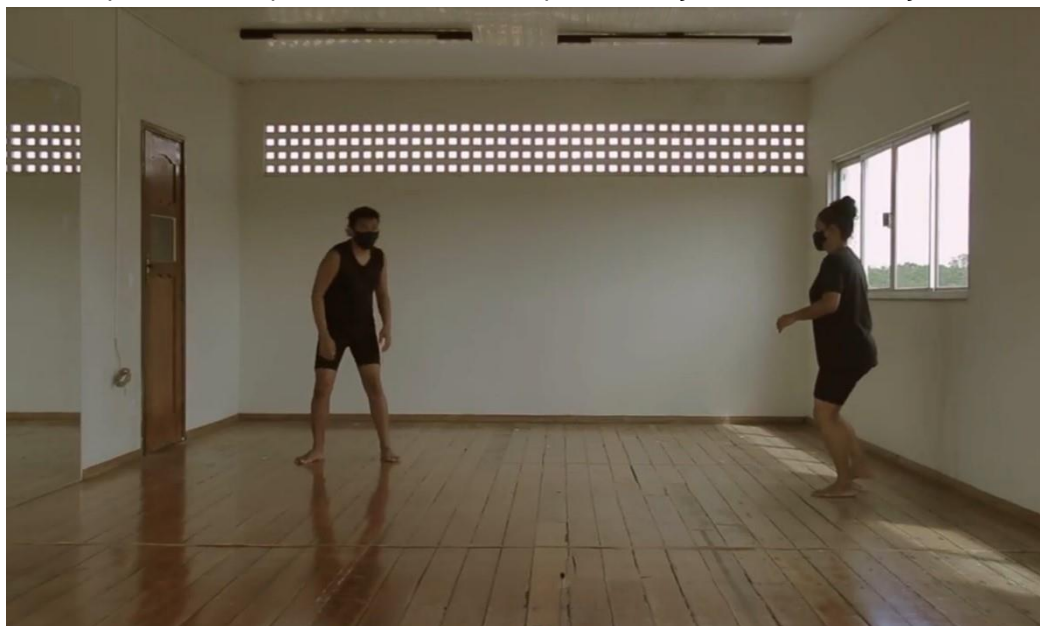
medi-la auditivamente, encontrar a direção de maior intensidade e determinar a pista para um caminhar mais seguro”. Hall (2011, p. 679) ratifica:

A pessoa determina a direção horizontal da qual vem o som por dois meios principais: (1) o intervalo de tempo entre a entrada do som em um ouvido e sua entrada no ouvido oposto e (2) a diferença entre as intensidades de sons nos dois ouvidos.

Para a dançarina com baixa visão, a percepção da sonoridade do espaço e a forma que ela utilizou para perceber a fonte sonora trouxe algumas diferenças em relação ao dançarino:

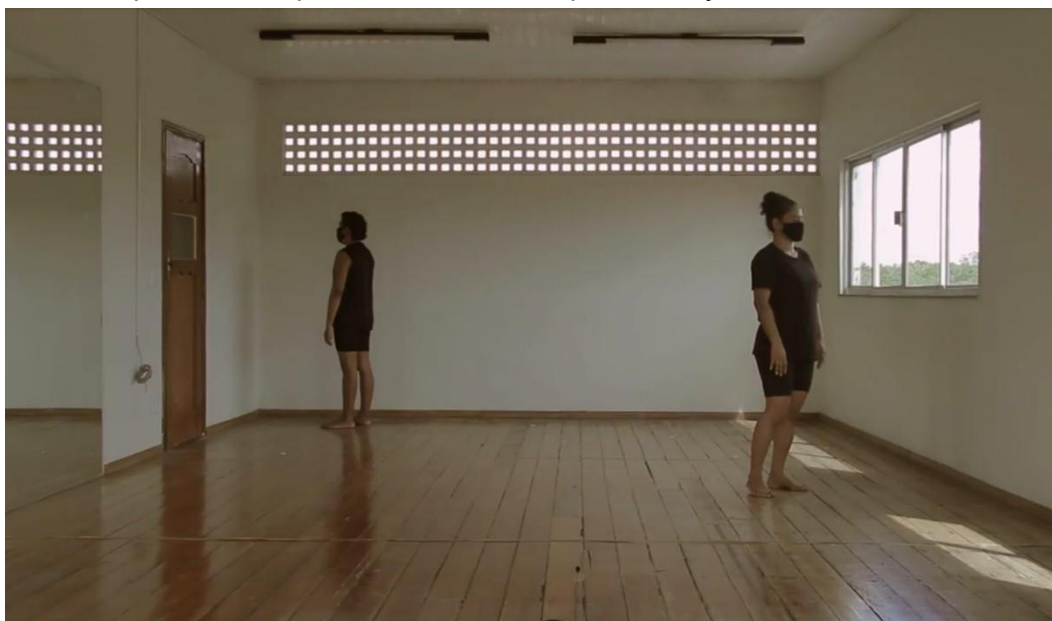
Antes dele começar a emitir o som, eu observava no espaço os sons que tinha nesse local e tudo isso com os olhos abertos. Depois, quando ele começava a emitir o som, eu fechava meus olhos e tentava observar a direção que o som tava vindo, só que pra mim perceber melhor, eu ficava de costas, porque era a única forma que conseguia escutar melhor o som de onde vinha. (LIMA, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Figura 39 – *Corpo sonoro*, experiência com sons corporais, dançarino indo em direção à fonte sonora.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

Figura 40 – *Corpo sonoro*, experiência com sons corporais, dançarina identificando a fonte sonora.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2021.

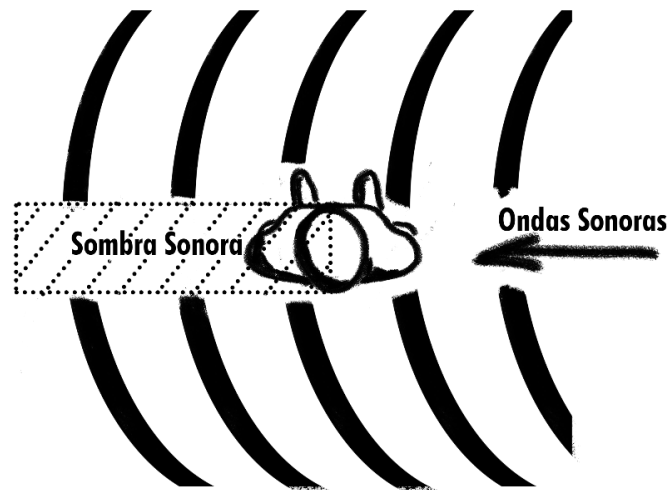
Na fala da dançarina, nomeadamente no momento em que ela diz que antes que o dançarino começasse a emitir a sonoridade definida por minha proposição, a mesma buscava identificar a paisagem sonora do local, utilizando, para tanto, a via auditiva e o resíduo visual, identificando os sons e as possíveis fontes. Na medida em que esse procedimento a auxiliava a distinguir melhor o som emitido na sequência pelo dançarino, notamos um modo de escuta que se tornava mais seletiva. Lora (2003) ratifica essa organização auditiva ao dizer que o escutar seletivamente permite a pessoa com deficiência visual perceber uma pista de orientação auditiva em meio a muitos sons. Ainda a respeito da questão da observação auditiva atenta relatada pela dançarina, temos em Ingold:

[...] Pois os ouvidos, assim como os olhos, são órgãos de observação, e não instrumentos de reprodução. Assim como usamos nossos olhos para ver e olhar, também usamos nossos ouvidos para ouvir conforme avançamos no mundo. (2015, p. 207).

Um dado importante a respeito dessa experiência da dançarina se observa quando ela cita que ficava de costas para perceber melhor a fonte sonora. A partir dessa colocação, é premente falar sobre a sombra sonora. De acordo, verificamos, na descrição a seguir, uma adequada definição ao conjunto percebido pelo indivíduo cego, quanto às ondulações provocadas por objetos: “A sombra sonora é uma área de relativo silêncio atrás de um objeto que filtra suas ondas, como se fosse uma

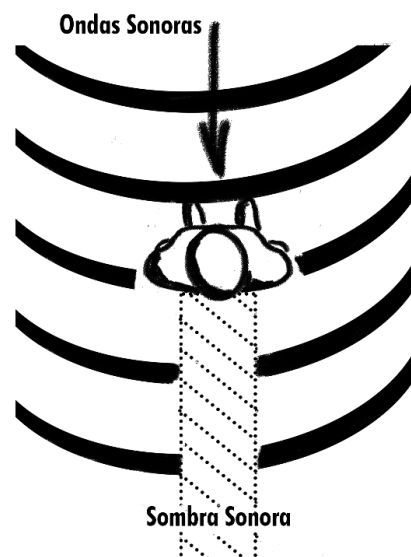
sombra produzida por algum objeto, quando o raio de luz de uma lanterna incide sobre ele.” (LORA, 2003, p. 60).

Figura 41 – Sombra sonora: quando o som vem da direita, a cabeça projetará uma sombra sonora para a esquerda. O som de intensidade menor na orelha esquerda é uma informação de que o som veio da direita.



Fonte: Ilustração de Carol Costa (2021), a partir de Bear, Connors e Paradiso (2008).

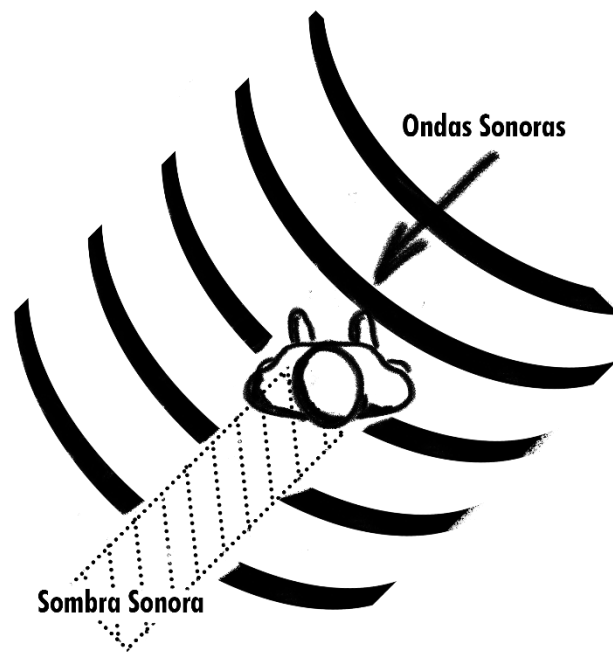
Figura 42 – Sombra sonora: se o som vem diretamente da frente, uma sombra sonora é gerada para atrás da cabeça, mas o som atinge as duas orelhas com a mesma intensidade.



Fonte: Ilustração de Carol Costa (2021), a partir de Bear, Connors e Paradiso (2008).



Figura 43 – Sombra sonora: o som vindo de um ângulo oblíquo gera uma sombra parcial à orelha esquerda.

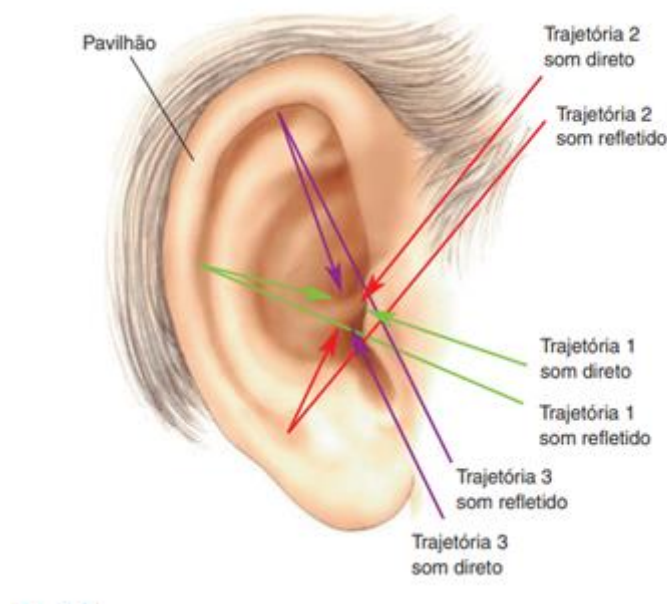


Fonte: Ilustração de Carol Costa (2021), a partir de Bear, Connors e Paradiso (2008).

Embora Hall (2011), Bear, Connors e Paradiso (2008) e Lora (2003) afirmem que os sons, quando vêm de frente ou de trás do observador, apresentam curiosa situação em que se torna mais difícil, ao cego, localizá-los, pois não há retardo interauricular, constata-se, desse modo, pelo relato e pela experiência realizada, que a dançarina, ao menos inicialmente, conseguiu perceber melhor a fonte sonora ao ficar de costas, o que gerou a sombra sonora. Esse aspecto pode ser explicado adicionalmente pela reflexão sonora no ambiente fechado de sala de aula.

Num sentido eminentemente anatômico, Bear, Connors e Paradiso (2008) afirmam que as curvas sinuosas do ouvido externo são primordiais para garantir a percepção da elevação de uma fonte sonora, uma vez que as saliências e os sulcos produzem reflexões que possibilitam que o som entre no ouvido. Hall acrescenta, a essa explanação estrutural, que “A forma do pavilhão auditivo muda a qualidade do som que entra na orelha, dependendo da direção de que vem o som. Isso acontece por enfatizar frequências sonoras específicas de diferentes direções” (2011, p. 679).

Figura 44 – Localização vertical do som com base nas reflexões do som no pavilhão da orelha.

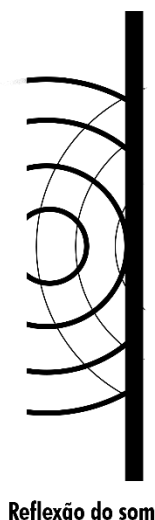


Fonte: Bear, Connors e Paradiso (2008).

Ainda em termos da propagação do som, Alvarenga (2009) diz que o som pode apresentar o fenômeno físico da reflexão (eco ou reverberação; retardo). A reflexão ocorre quando as ondas encontram um obstáculo plano e rígido à frente. Este fenômeno dá origem ao que é denominado eco, que se trata, basicamente, do retorno do som ao ser ou objeto que lhe deu origem, em um intervalo de tempo suficiente para ser distinguido do som original. O som original é denominado som direto.

No caso da reverberação, essa diz respeito ao fenômeno da reflexão múltipla do som, em locais fechados. Quando o som direto começa a se extinguir passa-se a ouvir o som refletido, o que prolonga a sensação auditiva. Nos relatos dos dançarinos e na análise da experiência enquanto ocorria, e a posteriori nas gravações em vídeo e áudio, é perceptível o caráter relacional deles com a sonoridade, o espaço, o corpo do outro, assim como a percepção do próprio corpo, e nesse caso da própria audição. Retomo aqui um trecho do relato do dançarino ao falar sobre a reflexão do som: “[...] a partir do momento que o som bate nas paredes e vai reverberando pela sala, pelo espaço, então a partir daí eu escuto qual o lado que está mais forte, e aí viro para aquele lado e sigo o som” (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

Figura 45 – Reflexão do som em um obstáculo plano e rígido.



Fonte: Ilustração de Carol Costa (2021), a partir de Alvarenga (2009).

Durante as experiências nos laboratórios do *Corpo sonoro*, atividades exploradoras das capacidades organicamente sensíveis do organismo dos dançarinos, uma vez induzidas pelo *Som guia*, proporcionaram o deslocar-se no espaço de aula com mais autonomia, com a segurança de seguir as pistas sonoras. Estima-se que a limitação na orientação e na mobilidade pode ser considerada o efeito mais grave da deficiência visual (BRASIL, 2000). Dentre os relatos após as vivências temos: “Tive mais autonomia para me deslocar, pois com o som é mais fácil a localização dentro do espaço” (LIMA, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021). Merleau-Ponty afirma: “[...] Os lugares no espaço não se definem como posições objetivas de nosso corpo, mas eles se inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos ou de nossos gestos. [...]” (2011, p. 199).

O dançarino que possui cegueira adquirida, ainda recente, levanta algumas questões que perpassam a autonomia no uso do espaço a partir da identificação pelo som de objetos, obstáculos no espaço, conforme verificamos em mais um depoimento seu:

Se for em um espetáculo de dança que não tenha nenhum objeto cênico eu vou conseguir dançar, mas aí quando está reduzido meu espaço eu vou a partir do som que eu escuto abafado, que eu percebo que o som ficou abafado, aí eu já sei que tem algum obstáculo na minha frente, ou dos meus lados, de um dos dois lados, aí eu paro, até eu perceber que o som aparece de novo limpo, e aí direciono a cabeça para um lado e para o outro para

localizar onde é que o som sai limpo, e aí a partir desse momento que eu escuto o som limpo saindo novamente, aí eu direciono o meu corpo para essa direção e saio, que aí eu vou passar pelo lado do objeto ou do obstáculo que está na minha frente empatando o som de eu conseguir escutar com clareza. (LOPES, depoimento cedido em 13 de setembro de 2021).

O relato compreende que o dançarino percebe o objeto pela sombra sonora gerada por ele, através do abafamento do som. Ele ouve o objeto e consegue orientar-se no espaço e ter uma mobilidade autônoma. O relato também traz à tona a chamada visão facial, que consiste na capacidade de pessoas com deficiência visual usarem indicações sonoras ou táteis para sentir a forma ou dimensão de um objeto, pessoas ou espaço (SACKS, 2010). Dialoga ainda no âmbito da percepção com Merleau-Ponty (2011), quando este diz que o corpo é, em relação ao mundo percebido, o instrumento geral da percepção. Vemos, na fala do dançarino, a sua compreensão corporal, auditiva, do espaço e dos objetos, ao estar em aula ou em cena.

Ao falarmos da percepção auditiva, dos laboratórios do *Corpo sonoro* e do *Som guia*, estamos discorrendo sobre corpos com experiências e vivências diversas, que sentem, se relacionam com si mesmos, com o corpo do outro e com o espaço de formas complexas e singulares. Acabamos indo ao encontro de uma das mais caras menções do fenomenologista Merleau-Ponty (2011, p. 26), quando diz que construímos a percepção com o percebido. Nas experiências em tela, a percepção sonora do ambiente, do som gerado pelo outro, por si em todas as nuances propostas, ampliaram as possibilidades de utilizar a percepção auditiva a partir dos elementos mediadores, percebidos.

Esses corpos, essas pessoas, que possuem privação, prejuízo do sentido da visão, mostram uma forma de se colocar em sala de aula, em cena, do fazer dança para além da visualidade, do estar de corpo inteiro no fazer/aprender dança.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Aprendizagem normal e prejudicada**. São Paulo: Santos Editora, 2009.
- ALVARENGA, L. G. **Breve tratado sobre o som e a música**. Goiás: Gráfica de Goiás – CERNE, 2009.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. [recurso eletrônico]. Trad. Carla Dalmaz *et al.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8sccs5v>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Deficiência visual**. Organizado por Marta Gil. Brasília: MEC; SEED, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola, n. 1).

CARPINTEIRO, A. C.; ALMEIDA, J. G. **Teorias do espaço escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

CUNHA, S. R. *et al.* Deficiência visual x habilidades auditivas: desempenho das habilidades do processamento auditivo central em deficientes visuais. **Distúrb Comun**, São Paulo, 30(1): 60-71, março, 2018.

FERREIRA, E. V. *et al.* Plasticidade neural em indivíduos da terceira idade. **Arquivos do MUDI**, v. 23, n. 3, p. 120-129, 2019.

HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica** [recurso eletrônico]. Trad. Alcides Marinho Junior *et al.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. recurso digital: il.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LORA, T. D. P. Descobrimo o real papel das outras percepções, além da visão, para a Orientação e Mobilidade. *In: Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Coordenadora: Maria Glória Batista da Mota. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 55-64.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

ZEMLIN, Willard R. **Princípios básicos de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia**. Trad. Terezinha Oppido. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

#### 4 *CORPUS SENSORIALIS*: METODOLOGIAS EM CENA

*“Para que percebamos as coisas, é preciso que as vivamos”*  
(MERLEAU-PONTY, 2011)

O espetáculo *Corpus Sensorialis* foi realizado a partir do edital do “Prêmio Produção e Difusão Artística – 2019”, promovido pela Fundação Cultural do Pará, no qual fui contemplada e pude ampliar os nortes desta pesquisa.

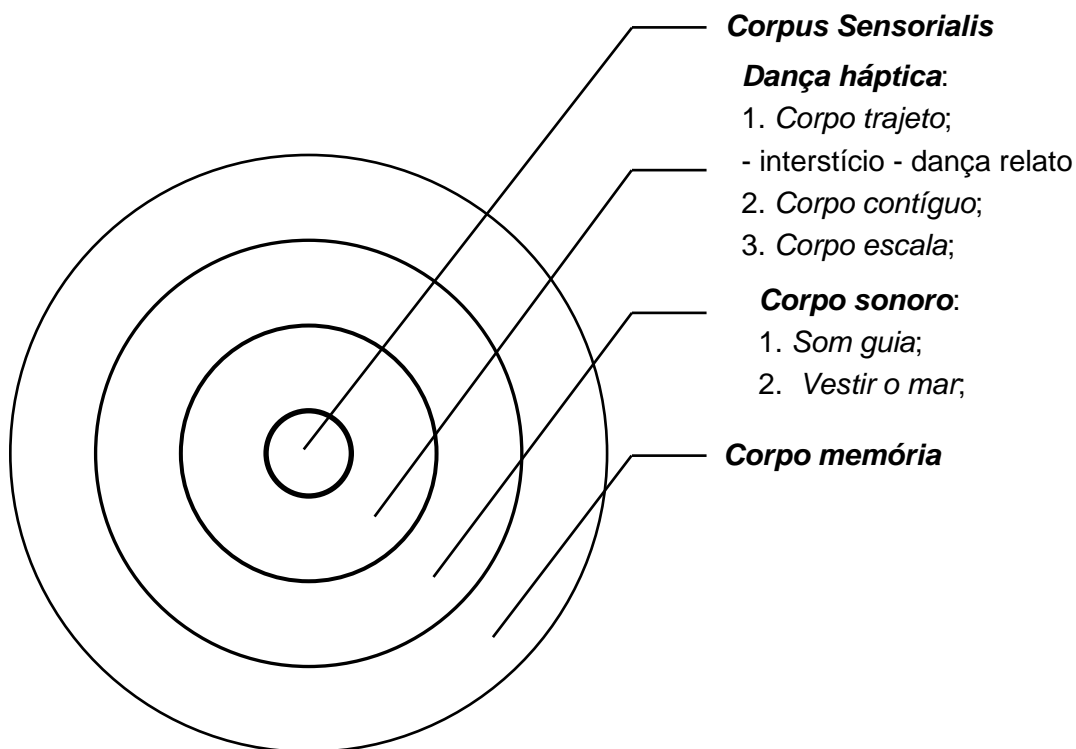
A proposição da pesquisa, experimentação e criação artística esteve pautada na utilização das metodologias sensoriais experienciadas e agora articuladas e assumidas em um processo de criação em dança. O espetáculo foi encenado pelos dois dançarinos com deficiência visual citados neste estudo, uma equipe técnica e sob minha direção<sup>51</sup>. A poética foi composta pela criação em dança a partir da exploração dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar e visão – para a dançarina que possui baixa visão) dos dançarinos. O espetáculo *Corpus Sensorialis*<sup>52</sup> trouxe para cena dois atos, o primeiro denominado *Dança háptica* com a dança desenvolvida de forma tátil e cinestésica e o segundo ato pertencente ao *Corpo sonoro* com a dança desenvolvida a partir da estimulação auditiva. Teve ainda uma cena final intitulada *Corpo memória*, na qual o háptico, a audição e agora o olfato e paladar também foram trabalhados de forma mais contundente. O espetáculo foi apresentado em dois dias, 20 e 21 de fevereiro de 2020, na Escola de Teatro e Dança da UFPA, sala de corpo.

---

<sup>51</sup> Equipe técnica: Direção - Marina Mota; Dançarinos - Socorro Lima e Marco Antônio Mabac; Trilha sonora - José Maria Bezerra; Iluminação - Manuella Mendes; Sonoplastia - Poliana Almeida; Concepção de figurino - Marco Antônio Mabac; Confecção de figurino - Maria de Nazaré Galvão Rodrigues; Assistência de ensaio - Socorro Lima; Fotografia e vídeo - Alexis Francisco Matute Izaguirre; Projeto gráfico - Carol Costa; Produção - Marina Mota; Apoio - Izidio Carvalho.

<sup>52</sup> Disponível no sítio: <https://youtu.be/M4ONkP-0COK> e no Apêndice F em Código QR.

Figura 46 – Esquema das cenas que compõem o espetáculo *Corpus Sensorialis*.



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

#### 4.1 Da sala de aula à cena: metodologia do processo de criação

O processo criativo do espetáculo *Corpus Sensorialis* foi gerado a partir da intencionalidade de utilizar as metodologias sensoriais experienciadas nos laboratórios de criação da pesquisa de doutorado, enquanto disparadoras do processo de criação em dança. Trazer para cena as especificidades dos dançarinos que possuem deficiência visual e propor uma poética para além da visualidade, consistiu na premissa que regeu a pesquisa, experimentação e criação do espetáculo.

A primeira tomada de decisão, ao aprovar o espetáculo do edital do “Prêmio Produção e Difusão Artística – 2019”, foi consolidar a equipe e apresentar os dançarinos com as suas especificidades, para que cada artista envolvido no processo pensasse em vias inclusivas que atendessem as reais necessidades tanto do

dançarino cego, quanto da dançarina com baixa visão. Na equipe composta, somente uma pessoa nunca havia trabalhado com pessoas com deficiência visual.

Destaco aqui que uma decisão deliberada pela direção, em acordo com a equipe, foi que a composição coreográfica viria primeiro e a criação musical, de iluminação, da sonoplastia e do cenário viriam a posteriori. A trilha sonora, criada especificamente para o espetáculo foi sendo elaborada a partir da criação de cada cena/coreografia pautadas nas metodologias investigadas, ou seja, as músicas foram compostas a partir da dança. A respeito do seu processo de criação para o espetáculo, o compositor relata:

[...] desde o início do processo eu procurei saber e ver como era o comportamento do corpo em cena, mas também entender qual o contexto do espetáculo, então a criação se deu de forma mais natural possível. O gestual e a performance, já vista antes, em uma aula do programa de pós-graduação, já me sinalizava que a música da cena não precisava ter um andamento acelerado, nem timbres que pudessem “roubar” a cena dos atores bailarinos. (COMPOSITOR, depoimento cedido em 07 de outubro de 2021).

Neste ponto, ao pensar as especificidades dos sujeitos dançarinos, coaduno com a linha dos estudos sobre a deficiência<sup>53</sup>, que trata do modelo social da deficiência, denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, traz em seu bojo os argumentos de que os problemas implicados pela deficiência estão relacionados às estruturas sociais, às barreiras que impedem a participação plena e autônoma da pessoa com deficiência. O modelo social surge em contestação ao modelo biomédico que trata da deficiência enquanto consequência natural da lesão ou limitação sensorial de um corpo, uma “tragédia pessoal” (DINIZ, 2010, p. 5), a pessoa com deficiência aqui é vista como sujeito passivo e deveria estar sob cuidados médicos. Na perspectiva do modelo biomédico, os constrangimentos e barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no seu dia a dia tendem a ser naturalizados em função da deficiência. Ressalta-se aqui que o modelo social não nega a necessidade dos cuidados médicos, mas busca superar a percepção da deficiência enquanto um campo puramente de reabilitação ou de uma condição pessoal, propõe a abordagem da deficiência enquanto uma questão multidisciplinar à luz das ciências humanas. Compreende-se também a multiplicidade de condições estabelecidas pela deficiência

---

<sup>53</sup> Trata-se de uma área de investigação matricialmente assente num compromisso político com a denúncia da opressão social das pessoas e na aspiração de uma sociedade mais inclusiva. (Cf. MARTINS *et al.*, 2012).



e que a simples eliminação de barreiras não garante a independência de todos, haja vista que há pessoas com deficiência que jamais terão habilidades para a independência ou capacidade para o trabalho (DINIZ, 2010; MARTINS *et al.*, 2012).

Como pontos de articulação com a pesquisa, vale destacar que os estudos sobre a deficiência possuem duas fases, a primeira pautada na eliminação de barreiras, procurava tirar as pessoas com deficiência das margens da sociedade, exigindo que a discriminação fosse proibida e a acessibilidade fosse obrigatória. Esta primeira fase discutiu a inclusão social. Já a segunda fase trouxe a necessidade de autodeterminação<sup>54</sup>. Enquanto a primeira fase rejeitou o modelo biomédico da deficiência, a segunda fase rejeitou as normas estabelecidas por uma maioria não deficiente (LONGMORE, 1995).

Estas duas fases não se deram separadamente, estão correlacionadas. Trata-se de aspectos complementares do movimento da deficiência. O conceito de acesso igualitário, defendido na primeira fase, representa uma questão política. Já a segunda fase delinea a afirmação, a celebração de quem são as pessoas com deficiência, não apesar da deficiência, mas precisamente pelas experiências da deficiência. “Essas duas fases do movimento da deficiência são recíprocas. Cada uma é essencial para a outra. Juntas, elas declaram quem somos e para onde pretendemos ir” (LONGMORE, 1995, n.p, tradução nossa).

O pensamento que permeia esse viés social deu voz a pessoas com deficiência para afirmarem a validade de valores extraídos de sua própria experiência. Valores esses diferentes e até mesmo opostos aos valores da maioria das pessoas não deficientes. Nesta perspectiva as pessoas com deficiência declaram que valorizam não a autossuficiência, mas a autodeterminação, não a independência, mas a interdependência, não a separação funcional, mas a conexão pessoal, não a autonomia física, mas a comunidade humana. Ressalta-se que esta formação de valores toma a deficiência como ponto de partida. Ela usa a experiência da deficiência como fonte de valores e normas (LONGMORE, 1995).

---

<sup>54</sup> Autodeterminação é uma ideia que inclui as pessoas escolhendo e definindo seus próprios objetivos, estando envolvidas na tomada de decisões de vida, falando por si e trabalhando para alcançar seus objetivos. Esse princípio permite que um povo escolha seu próprio status político e determine sua própria forma de desenvolvimento econômico, cultural e social. É sobre agir em sua vida para conseguir as coisas que você deseja e precisa. (Disponível nos sites: <http://cedwvu.org/resources/self-determination/> e <https://unpo.org/article/4957>. Acesso em: 24 out. 2021).

A importância desse movimento está circunscrita na superação de estigmas e representações sociais que historicamente cunharam definições de desvalorização por parte da maioria de pessoas não deficientes, as pessoas com deficiência começaram a se aceitar, forjaram slogans auto afirmativos como “deficientes e orgulho” e “deficientes legais”, eles assumiram o controle da definição de suas identidades. Destaca-se que estas não são uma série de escolhas pessoais, são escolhas de um processo coletivo de reinterpretação de si mesmos e suas necessidades. É uma tarefa política e cultural (LONGMORE, 1995, grifo do autor).

A chamada segunda fase, ao falar sobre autodeterminação, dialoga também com o processo de criação do espetáculo *Corpus Sensorialis*, uma vez que a voz dos sujeitos dançarinos, suas especificidades, necessidades e experiências alicerçaram a construção cênica, saímos dos parâmetros do fazer dança da maioria não deficiente e assumimos um fazer dança para e com pessoas com deficiência visual.

O movimento das pessoas com deficiência também trouxe, a partir da reflexão sobre a segregação, a chamada “cultura da deficiência<sup>55</sup>” que veio pôr em pauta a visibilidade e valor próprio. O movimento parte da premissa que o reconhecimento pelos outros só vem com a autoconsciência dentro do grupo sobre as diferenças e identificação dos pontos fortes. Trata-se também de reconhecer a deficiência como parte constituinte da pessoa e a sociedade dominante precisa descobrir não uma forma de encaixar a pessoa com deficiência, mas de como as beneficiar exatamente da forma que elas são com suas experiências e conhecimentos. A cultura da deficiência oferece maneiras de pessoas com diferentes deficiências perseguirem seus próprios objetivos, bem como objetivos compartilhados. Cultura aqui está relacionada a formas de fazer, aprender e perceber através da vivência da deficiência, trata-se de explorar, desenvolver e celebrar as diferenças, partilhando com o mundo o conhecimento construído (BROWN, 2002).

O movimento de cultura da deficiência é dinâmico, responsivo e em desenvolvimento à medida que um maior número de pessoas com deficiência é capaz de contribuir para o seu progresso. O movimento fornece um meio poderoso para a voz de pessoas com deficiência serem ouvidas com

---

<sup>55</sup> Pessoas com deficiência forjaram uma identidade de grupo. Compartilhamos uma história comum de opressão e um vínculo comum de resiliência. Geramos arte, música, literatura e outras expressões de nossas vidas e nossa cultura, inspiradas em nossa experiência de deficiência. Mais importante, temos orgulho de nós mesmos como pessoas com deficiência. Reivindicamos nossas deficiências com orgulho como parte de nossa identidade. Somos quem somos: somos pessoas com deficiência. (BROWN, Steven E., 1996. Disponível no sítio: <https://dcc.uic.edu/about/definitions-of-disability-culture/>).

dignidade, em um espírito de colaboração com pessoas com e sem deficiência, apontando para uma direção futura não apenas baseada na justiça social e na correção das desigualdades, mas na busca de objetivos comuns (BROWN, 2002, p. 38, tradução nossa).

O desenvolvimento da cultura da deficiência proporcionou que as pessoas com deficiência ficassem cada vez mais confiantes e orgulhosas de si. Neste contexto as pessoas com deficiência não são vítimas, mas sim agentes de mudança. O entendimento da vida com deficiência como um modo de vida distinto e valioso também é um ganho para as pessoas não deficientes, a partir da perspectiva de uma visão alternativa da vida e da sociedade, no sentido de considerarem outros modos de vida.

Eduardo Marcarian, ao discorrer acerca da cultura, delinea enquanto proposta conceitual:

A compreensão do fenômeno da cultura como modo específico da atividade das pessoas e da organização da sua vida - por outras palavras, como modo específico da existência humana - garante um critério suficientemente exato e uma possibilidade potencial de diferenciar as diversas formas de manifestação da cultura e reduzi-las à sua unidade interna. (MARCARIAN, 1980, p. 105).

Dialogo com Marcarian, a partir da sua ideia de cultura enquanto modo específico da existência humana, que faz jus ao que é defendido pela chamada cultura da deficiência.

A cultura da deficiência aqui se conecta ao processo de criação do *Corpus Sensorialis*, na medida em que expõe modos de estar em cena a partir das especificidades dos dançarinos com deficiência visual, as experiências deles são valiosas e as formas de aprendizagem e de criação em dança são colocadas em cena como um *modus operandi* de fazer arte, dança que suscita estéticas possíveis a partir desses corpos, instaura-se aqui uma “dança da deficiência” a partir do momento em que a dança tem como ponto de partida e de construção ao longo do processo, os sentidos remanescentes dos dançarinos, dialogando com o corpo, percepções e necessidades de cada um na sua totalidade. Steven Brown ratifica: “Um movimento de cultura da deficiência pode mudar o pensamento por trás da prática artística, relações sociais e prestação de serviços por e para pessoas com deficiência” (BROWN, 2002, p. 37, tradução nossa).

Teixeira (2011), dançarina com deficiência, ao discorrer sobre a deficiência em cena afirma que o artista que tem uma deficiência, ao entrar em cena, leva para o palco a sua experiência social. E para a autora, esse artista, ao encontrar-se com o fazer-cênico, propõe outro entendimento estético, artístico, político de seu corpo. “Ele é ali um (re)criador de si mesmo, um intérprete das impossibilidades” (TEIXEIRA, 2011, posição 1749-1759). Igualmente, temos em Albright: “Quando um dançarino com deficiência sobe ao palco, ele ou ela reivindicam um espaço radical, um local incomparável onde suposições díspares sobre representação, subjetividade, e prazer visual colidem entre si”. (ALBRIGHT, 1998, n.p, tradução nossa).

Nesta perspectiva teórica, penso nas barreiras que o ensino da dança e os processos de criação precisam superar para se tornarem acessíveis, ambiente de acolhimento das diferenças e de construção de possibilidades de dialogar com esses corpos enquanto sujeitos ativos no seu processo de ensino e aprendizagem e nos processos de criação.

As barreiras aqui são pensadas e vividas consonante o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015)<sup>56</sup>, que traz em seu artigo 3º:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015).

Em diálogo direto com a metodologia do processo de criação, destaco as barreiras atitudinais, nas comunicações e na informação, e as barreiras arquitetônicas (articulando diretamente a forma como o espaço cênico foi pensado para garantir orientação e mobilidade aos dançarinos). Assim, o diálogo com a equipe técnica

<sup>56</sup> Ver no sítio: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

versou, nesse primeiro momento e durante todo o processo de criação, em proporcionar acessibilidade e superar as barreiras citadas que amiúde, pelas minhas experiências, se encontram em processos pensados por pessoas videntes. Ao falar sobre a sua percepção acerca das pessoas com deficiência visual, o compositor assinala:

Que são pessoas especiais, no sentido de terem desenvolvido um outro sentido pra suprir o da visão, e isto os tornam tão iguais quanto qualquer outro, mesmo que precisemos fazer adaptações, e adaptações são feitas todos os dias em qualquer ação pensada, seja artística ou não. (COMPOSITOR, depoimento cedido em 07 de outubro de 2021).

Nesta fala o compositor situa a diferença a partir do aperfeiçoamento do que ele denomina ser “um outro sentido” que supre a visão, ratifica também sobre a igualdade desses artistas, ainda que seja necessário fazer adaptações. A respeito da compensação do sentido da visão, Veiga (1983) afirma que o cego se serve mais dos sentidos remanescentes, sobretudo, do tato e da audição, daí a premissa da pessoa com deficiência visual ter “bom ouvido”, na verdade ela utiliza mais da audição para perceber os lugares, as pessoas, objetos etc.

O foco durante todo o processo foi descortinar possibilidades de trabalhar as potencialidades dos sujeitos dançarinos, superar as expectativas limitadoras que historicamente têm permeado a pessoa com deficiência. Diniz (2010), ao tratar sobre o campo dos estudos sobre a deficiência, fala especificamente acerca da deficiência visual:

Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida. (DINIZ, 2010, p. 4).

Em detrimento do estigma de desvantagem, defeito que pode acompanhar a pessoa com deficiência, questionar suas capacidades de aprendizado, de estar em cena, ser artista, criador, intérprete, a questão que sempre me instigou foram os modos de fazer dança que pudessem alcançar esses sujeitos, a essa forma corporal de estar no mundo. O estigma aqui é compreendido a partir dos escritos de Goffman:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 2008, p. 6).

Le Breton (2011), ao tratar do corpo da pessoa com deficiência, diz que nas sociedades ocidentais a deficiência se constitui em um estigma, ou seja, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. A deficiência aqui é vista como se fosse a essência da pessoa, um ser deficiente, ao invés de ter uma deficiência.

Tolocka e Verlengia (2006, p. 12), ao tratarem da atuação da pessoa com deficiência na dança, afirmam que é preciso superar os estigmas, apontar as potencialidades e suscitar novas estéticas que permitam que a diferença seja tratada como uma fonte rica de possibilidades de criação e atuação, e não como um problema.

O processo de criação, após consolidação da equipe técnica e conhecimento das necessidades reais dos sujeitos dançarinos, passou então a uma nova etapa de ensaios, com as experimentações realizadas pelos dançarinos sob a minha orientação/direção. Começamos a discutir possibilidades de levar para cena as metodologias investigadas.

#### 4.1.1 *Dança háptica: Corpo trajeto*

A primeira cena trabalhada foi a do *Corpo trajeto*, na qual os dançarinos utilizaram a metodologia homônima.

A vertente do *Corpo trajeto* utilizada no processo de criação foi a da criação coreográfica e posterior demarcação do trajeto coreográfico realizado, objetivando imprimir no espaço da cena a trajetória coreográfica, os traçados percorridos, delineados pelos corpos dançantes. Durante os ensaios decidimos que a cena se desenvolveria da seguinte forma: primeiro os dançarinos fariam a coreografia, na sequência eles demarcariam o percurso da coreografia realizada e no terceiro momento eles dançariam com a referência tátil das fitas demarcadas no chão.

Neste íterim optamos por utilizar o espaço da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, na qual reservamos uma sala, nossa caixa cênica<sup>57</sup>, para a pesquisa poética e construção cênica. A escolha desse espaço foi motivada pelo conhecimento prévio que os dançarinos possuíam do local, uma vez que a dançarina é egressa do curso de Licenciatura em Dança e o dançarino está cursando a Licenciatura em Dança. Optamos pelo uso do formato de arena<sup>58</sup> retangular da sala de apresentação, com a proposição de aproximar a plateia do espetáculo e otimizar o uso do espaço.

Durante os ensaios, os dançarinos optaram por deixar parte do percurso demarcado e no momento da apresentação completar essa marcação. Constatamos a pertinência dessa escolha a partir do tempo despendido na execução da demarcação, sobretudo, pelo dançarino cego que ainda estava em um período de adaptação à cegueira e de aprimoramento das percepções hápticas.

Neste momento da criação da cena, temos em Salles (2008, p. 34) que as transformações que ocorrem no processo de criação a partir da interação dos elementos envolvidos levam a novas formas, tornar diferente do que era, modificar, metamorfosear. Aqui a interação, entre os dançarinos, direção e espaço cênico e elementos da cena paulatinamente, trouxe a necessidade de alterações, mudanças, adaptações da base metodológica que tomamos enquanto ponto de partida.

Giguere (2016) afirma que o processo de criar dança consiste em um ciclo contínuo de atividades que envolve criar, avaliar e revisar. Na composição coreográfica da primeira cena estávamos constantemente nesse ciclo, criando movimentos e formas de expor a metodologia enquanto mote da construção poética, avaliando as necessidades específicas de cada dançarino em suas respectivas coreografias, no uso do espaço cênico e no manuseio com os objetos (nesse caso as fitas adesivas) e a revisão, momento no qual decidíamos as mudanças necessárias em qualquer um dos aspectos citados e esse ciclo foi sendo trabalhado durante todo

---

<sup>57</sup> Caixa cênica é, como o nome entrega, o cubo em que se opera a magia: a caixa onde se situam todas as estruturas do palco e os mecanismos cênicos – nossa caixa-preta. Ver no sítio: [http://18.219.77.141/wp-content/uploads/2020/05/caixa\\_preta.pdf](http://18.219.77.141/wp-content/uploads/2020/05/caixa_preta.pdf).

<sup>58</sup> No teatro de arena, também conhecido como anfiteatro, o público se dispõe em torno do palco. A arena pode ser circular, com o público ocupando toda a volta em torno do palco, ou retangular, com o público acomodado em três ou quatro de seus lados. Ver no sítio: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/a-arte-de-representar-ou-encenar-ao-vivo/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/a-arte-de-representar-ou-encenar-ao-vivo/).

o processo de criação de forma contínua até que chegássemos à obra que apresentamos ao público.

A criação coreográfica foi direcionada a partir das metodologias e da proposta que foi se construindo a cada cena. Os dançarinos ficaram livres para pesquisar e compor suas coreografias a partir do diálogo com a direção e um com o outro quando a cena proposta era conjunta. Os dançarinos já possuíam uma vasta experiência de gêneros de dança, de processos de criação e composição em dança. Assim puderam acionar seus vocabulários corporais para utilizar cada metodologia experienciada e compor o processo de criação. Atuaram no espetáculo como intérpretes, criadores e pesquisadores de materiais para as cenas e movimentos em cada composição coreográfica de cena/metodologia.

Como o poeta deve, cada vez mais, conhecer e dominar o seu idioma para ter maior capacidade de expressar as suas idéias sem restrições, o dançarino deve dominar a técnica do movimento para aumentar seu vocabulário corporal e o coreógrafo precisa conhecer os princípios do movimento para enriquecer seu material principal de trabalho – o movimento. Porém, sem deixar que essa classificação se torne inibidora da espontaneidade interpretativa e criativa. (ROBATTO, 1994, p. 110).

O dançarino, ao expor seu processo de criação coreográfica, pontua:

Na minha parte eu quis trazer em cada coreografia elementos da dança moderna, contemporânea, ballet, que é a memória corporal que eu tenho e a memória visual, então eu não lembrava o nome dos movimentos dos passos, mas eu trazia no corpo esses movimentos, então pra cada um, cada parte eu trazia movimentos específicos da minha vivência em dança. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

A cena do *Corpo trajeto* iniciou pela composição coreográfica, cada dançarino fez a sua coreografia, e foi proposto que eles a executassem simultaneamente, dividindo o espaço cênico. Após a criação e repetição dos movimentos até a memorização das sequências, foi solicitado que cada dançarino fizesse um desenho em um papel com relevo da trajetória da sua coreografia e trouxesse para partilhar um com o outro. Esse recurso também teve por objetivo trabalhar a memorização, o mapa mental<sup>59</sup> da trajetória realizada na execução dos movimentos.

---

<sup>59</sup> O conhecimento espacial adquirido pelos homens consiste, sobretudo, em imagens mentais construídas na trajetória de sua vivência a partir da percepção. Essas imagens levam a construir um espaço mental que é percebido, concebido e representado pelos indivíduos. (COSEL, 2013, p. 65). Ver no sítio: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12874/pdf>.



Salles (2008), ao discorrer sobre o uso do desenho nos processos de criação, expõe que o uso desse recurso propicia guardar conexões, sob a forma de organização de ideias. Ressalta ainda que na maioria dos casos, tudo é realizado por meio de grafismos subjetivos, ou seja, sem padrões preestabelecidos.

Figura 47 – Desenho do dançarino da sua trajetória coreográfica<sup>60</sup>.

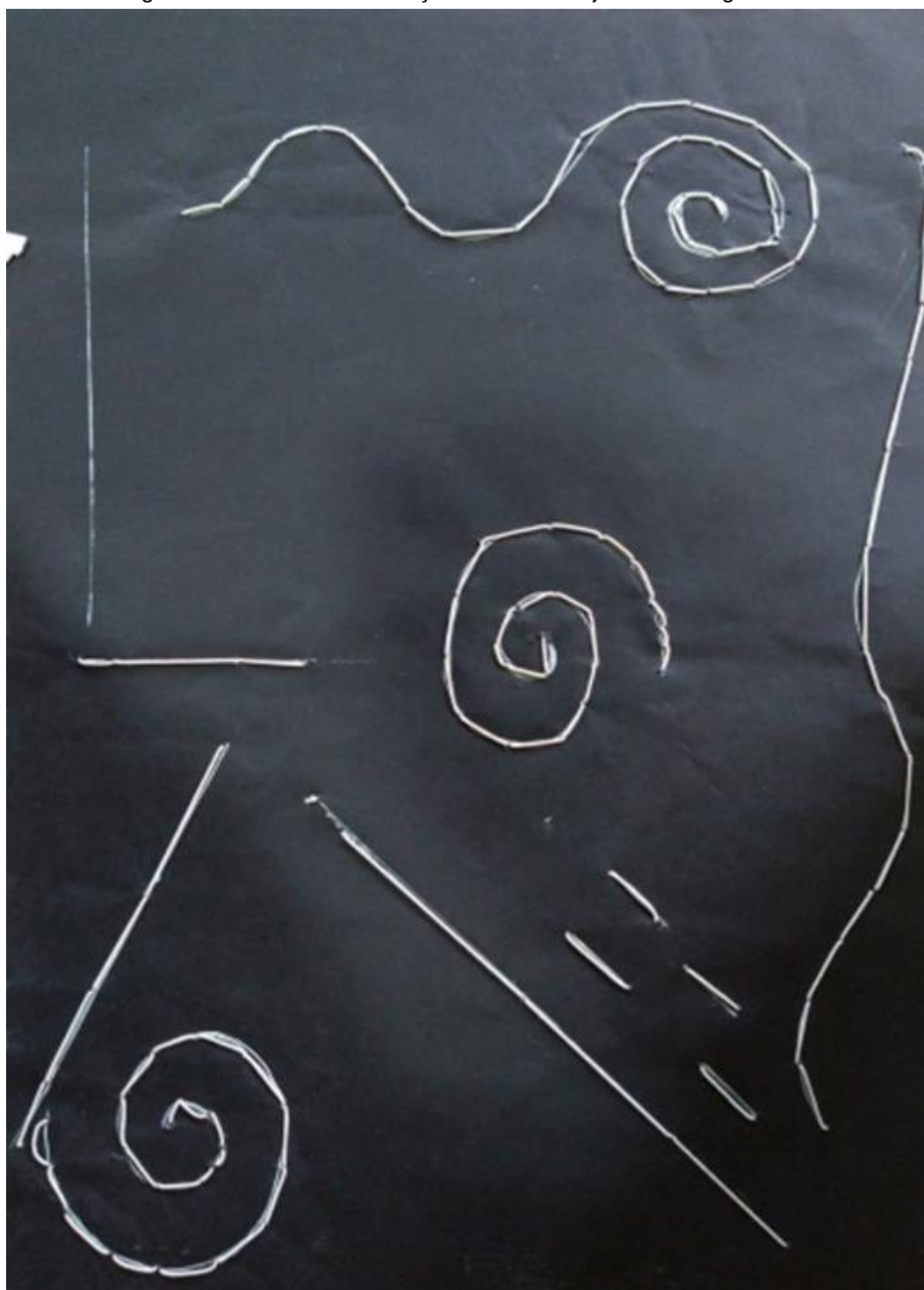


Fonte: Elaboração do dançarino, 2019.

---

<sup>60</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice I.

Figura 48 – Desenho da dançarina da sua trajetória coreográfica<sup>61</sup>.



Fonte: Elaboração da dançarina, 2019.

---

<sup>61</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice J.

Os desenhos elaborados pelos dançarinos das suas trajetórias coreográficas foram realizados a partir das suas necessidades específicas. O dançarino com cegueira utilizou de um papel almaço e fez o desenho com a fita kraft, enrugou a fita para ter um relevo de maior contato e conseqüentemente de percepção tátil mais fácil. Por seu turno, a dançarina realizou o desenho em um papel Canson na cor preta e desenhou a trajetória com caneta de tinta branca e fez o relevo com fio de elástico também na cor branca, uma vez que para a dançarina o contraste é de suma importância para que ela possa se servir do seu resíduo visual, bem como o relevo para que o tato também pudesse ser utilizado. Ressalta-se também que a questão do relevo e da escala do desenho, ao diminuir a dimensão da cena no papel, tornou possível que eles partilhassem um com o outro a sua trajetória e tornou possível o entendimento do uso do espaço como um todo nessa cena.

O desenho sai da cabeça e vai pro papel em alto-relevo, mas mesmo fazendo o desenho eu não sei o que acontece, porque mesmo treinando tudinho, na cabeça e no papel não sai igual no chão, pode sair uma vez ou outra, mas nem sempre, porque da primeira vez saiu, da segunda vez já não saiu igual, mas na cabeça tinha certeza que estava saindo igualzinho como eu fiz a primeira vez o desenho, então esse negócio é muito complicado, mesmo tateado o desenho no papel em alto-relevo, mas fica completamente diferente porque na cabeça e fazendo no chão, parece que é aquilo mesmo que está acontecendo, mas não, é uma coisa completamente diferente, não sei porque acontece isso, mas pode ser que se treine mais e consiga, mas na prática, não fica igualzinho o da cabeça e do alto-relevo do papel. (LOPES, depoimento cedido em 07 de janeiro de 2020).

A experiência de desenhar o espaço da cena percorrido, pela ação coreográfica, trouxe no relato dos dançarinos aspectos distintos. Para a dançarina, desenhar a cena em uma escala menor, proporciona a visualização e memorização do espaço, da sua posição em cena e a posição do outro. Em outro ponto vemos a experiência do dançarino, ao confrontar a imagem mental, o desenho e sua execução coreográfica no espaço demarcado. Percebo, durante os laboratórios, que durante a execução coreográfica o dançarino perde a orientação em determinados momentos, ao girar seu corpo em pequenas angulações que podem ir de 15º a 45º, porém, na maioria das vivências, ele retoma a trajetória sem necessidade de auxílio. Aspecto esse que pode estar atrelado a sua perda recente de visão, e o processo de

reabilitação em orientação e mobilidade<sup>62</sup> estar em processo na Unidade Educacional Especializada.

Outro aspecto levantado pela dançarina são as referências visuais postas no desenho, que articulam ao movimento dançado, e proporcionam a memorização, consolidam os percursos, movimentos como estratégias de perceber seu próprio corpo em ação no espaço.

Quando eu faço o desenho, por exemplo, se eu vou girar, aí eu faço um círculo ou algo parecido é pra fixar o que eu tenho que fazer naquele momento. Cada trajetória faz com que eu decore o que eu preciso fazer em cada momento, por isso eu fiz questão de colocar ali no momento em que eu estou fazendo umas curvas, depois eu vou fazendo um espiral pra lembrar o que eu tenho que fazer. (LIMA, depoimento cedido em 17 de setembro de 2019).

O desenho no processo de criação trouxe a possibilidade de refletir acerca do ato criativo em uma perspectiva inclusiva, pois cumpriu a dupla função de dar materialidade ao pensamento criador dos dançarinos no fazer dança, bem como possibilitou o reconhecimento do espaço percorrido pelo outro, ainda serviu como base para orientação e deslocamento na cena.

Os desenhos da criação, portanto, são peças de uma rede de ações bastante intrincada e densa que leva o artista à construção de suas obras. São desenhos de passagem, pois são transitórios; são geradores, pois têm o poder de engendrar formas novas; são móveis, pois são responsáveis pelo desenvolvimento da obra. São atraentes e convidam à pesquisa porque falam do ato criador. (SALLES, 2008, p. 117).

No decorrer da construção da cena do *Corpo trajeto*, após a criação coreográfica e utilização do desenho, seguiu-se a demarcação no chão da trajetória percorrida. Nesta etapa cada dançarino foi estabelecendo sua forma de demarcar, foram construindo referências para durante a demarcação não perderem a orientação espacial. Orientei que eles pudessem marcar de forma diferente o início e o fim das suas trajetórias. Assim optamos por demarcar com várias camadas de fita adesiva o início e o final das trajetórias, para facilitar o reconhecimento tátil.

---

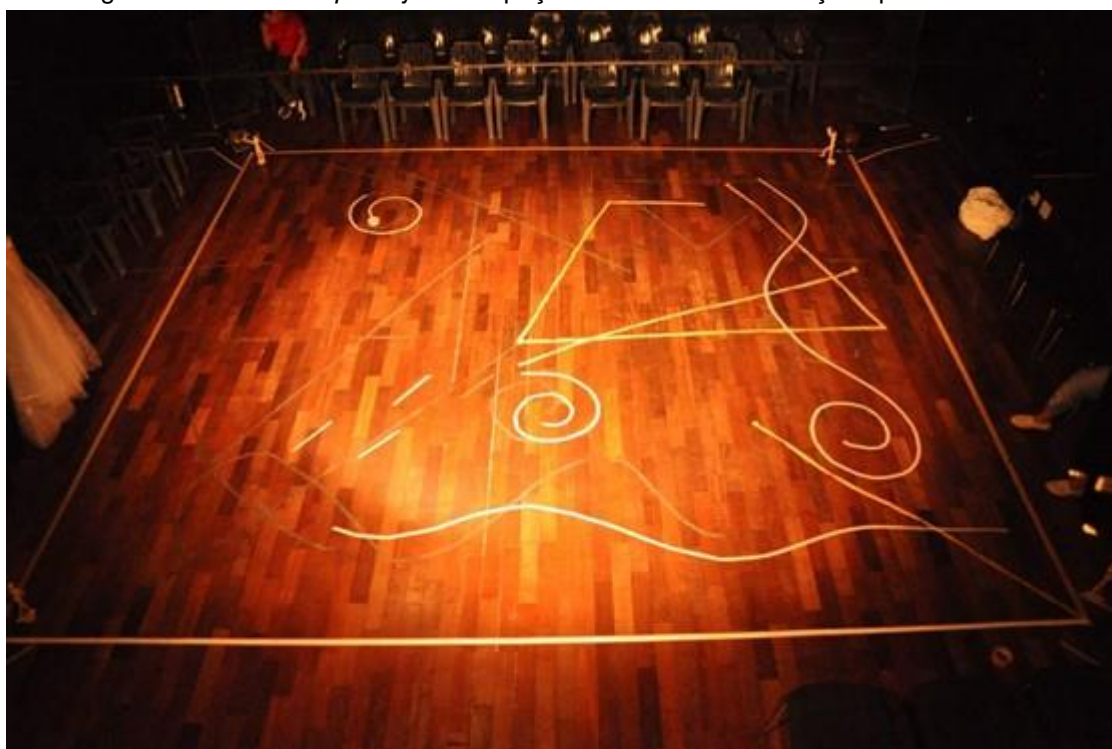
<sup>62</sup> Orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente. A mobilidade é a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes. (ver no sítio: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf)).

Assim eu conseguia dançar depois construindo a trajetória ela me ajudava também a memorizar é igual nos meus desenhos, quando eu fazia o desenho pra decorar as sequências de movimento de onde eu precisava partir. E aí nesse momento sem a trajetória ainda eu não lembrava o que eu tinha feito, então a trajetória me ajudava quando eu montava a sequência e depois tinha que dançar com a trajetória e aí eu ia lembrando como eu ia fazendo, ela me ajudava nesse sentido da marcação e sem me perder no espaço também. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

A dançarina fala da utilização da demarcação enquanto fator importante na sua construção e consolidação coreográfica: na sua memorização, no ponto de partida inicial e na manutenção da sua orientação espacial no momento da ação coreográfica.

Aqui estabelecemos uma questão de ordem prática ao demarcar o chão, ao possibilitarmos que a orientação espacial dos dançarinos tivesse um suporte material, e outra questão de ordem estética, ao assumirmos que os traçados no chão com as fitas adesivas fizessem parte da composição visual da cena, o desenho do percurso coreográfico exposto.

Figura 49 – Cena *Corpo trajeto* – espaço cênico com demarcações preliminares<sup>63</sup>.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

<sup>63</sup> Disponível em figura tátil nos Apêndices K e L.

Figura 50 – Cena *Corpo trajeto* – dançarinos em cena demarcando o percurso coreográfico.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

Destaco aqui que por muitos anos utilizamos demarcações no chão para guiar os dançarinos e, sobretudo, trabalhar a percepção tátil dos pés, no entanto no momento de levar para cena, para apresentações coreográficas, havia estratégias de minimizar as interferências no espaço cênico, não “suja” o palco, não interferir na composição visual de um espaço, que por muitas vezes foi dividido com outros grupos de dançarinos.

No espetáculo *Corpus Sensorialis*, quando resolvemos trabalhar o *Corpo trajeto*, optamos por assumir e utilizar enquanto elemento da composição cênica os traçados das fitas adesivas no chão com o trajeto coreográfico de cada dançarino.

Nesta escolha coaduno com o pensamento de Lewis (1998), quando esta aborda a relevância das pessoas com deficiência criarem representações valiosas de si mesmas nas relações com a maioria não deficiente. Quando optamos por expor, utilizar cenicamente o traçado das fitas adesivas no chão, assumimos também a deficiência em cena, não enquanto o estigma da incapacidade que historicamente permeou a identidade desses sujeitos, mas enquanto potencialidade artística, outro modo de ser e estar em cena pautado na diferença.

Figura 51 – Cena *Corpo trajeto* – dançarino em cena demarcando o percurso coreográfico.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

A cena do *Corpo trajeto* foi finalizada, após completarem a demarcação, com a execução da coreografia seguindo a trajetória. Nesse momento os dançarinos realizaram ao mesmo tempo cada um a sua coreografia. No caso do dançarino, constatamos durante os ensaios que a fita no chão seria uma referência para sua orientação espacial, mas que ele não precisaria realizar sua coreografia tocando na fita o tempo todo, ele saía alguns centímetros da marcação e voltava a ter o contato, isso ocorreu várias vezes em ensaios e apresentações. Deliberamos que não queríamos que ele ficasse limitado a estar totalmente alinhado à demarcação, mas que ela seria um recurso para sua orientação e movimentação pelo espaço da cena. Lora (2003), ao falar sobre o sistema háptico nas pessoas com deficiência visual, afirma que os pés percebem pontos de referência quando pisam diferentes tipos de texturas. A partir dessa asserção, percebo que o recurso das fitas adesivas proporciona uma textura diferente para um piso de madeira ou um linóleo, o que permite uma referência tátil segura, uma vez que pela espessura não constitui obstáculo na cena. Merleau-Ponty (2011), ao discorrer acerca do corpo, ratifica que para que se possa mover o corpo em direção a um objeto é preciso que o objeto exista para ele, nisso percebo que o reconhecimento da fita adesiva, as experiências

corporais do toque, do manipular, do dançar, propiciaram que os dançarinos estabelecessem um caráter relacional com o objeto a partir dos seus corpos.

Figura 52 – Cena *Corpo trajeto* – dançarinos em cena dançando na trajetória demarcada.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2020.

Após o término da cena do *Corpo trajeto* tivemos uma cena de interstício, intitulada de dança relato, entre as metodologias trabalhadas. Trouxemos para cena um depoimento gravado em áudio do dançarino a respeito de como ele percebe, reconhece as pessoas a partir de sua experiência relativamente recente de cegueira.

Bom, como eu fiquei cego há dois anos, sete meses e três dias, como é que eu vejo agora as pessoas é muito pela escuta, eu escuto a voz e memorizo a pessoa, ou às vezes eu me engano porque o timbre de voz é parecido, mas a voz é diferente e as pessoas falam que a voz é diferente, mas elas não têm a percepção que eu tenho do mesmo timbre de voz e aí elas acham que eu estou me enganando. Percebo também pelos perfumes, quando a pessoa usa eu sei reconhecer ela, sei quando ela tá perto pelo perfume, não precisa falar nada, mas eu reconheço, aí eu falo: ah é já sei quem tá vindo. E a outra sensação também é através do toque, porque tem gente que faz um toque no braço ou no rosto, ou de uma maneira que só eu vou reconhecer que é aquela pessoa que tá falando comigo, sem ela precisar dizer nada, é assim. E as memórias afetivas e de quando eu enxergava, das pessoas que eu conheci sempre que eu escuto uma dessas pessoas, naturalmente meu cérebro forma uma imagem afetiva do passado na voz da pessoa como se fosse uma imagem de vídeo que tá trazendo aquilo que aconteceu no passado, é assim que eu reconheço as pessoas, elas podem ter se



modificado, mas ficaram na minha memória imortalizadas assim, muitos professores, amigos, conhecidos é assim que tem na minha memória, eu reconheço eles dessa maneira pela voz, a pessoa pode ter cortado o cabelo, mas eu digo: a pessoa é assim, assim e assim e vão falar: não, não é! Mas quando eu conheci a pessoa ela era assim. E assim que eu vou levando, e aí eu reconheço a pessoa pelo perfume, pelas suas características únicas, tem pessoas que têm um cheiro peculiar único, que têm um jeito de andar, o arrastar da sandália, do sapato, aí eu falo: ah lá vem pessoa tal, como é que tu sabe? Pelo jeito que ela tá andando, como ela arrasta a sandália no chão; ah lá vem não quem, como é que tu sabe? Pelo perfume, tu não tá sentindo o perfume da pessoa? Ah é assim, assim, assim... Nossa! Aí as pessoas ficam admiradas porque tem algumas coisas que elas não prestam atenção, mas aí eu tenho que memorizar as pessoas através dessas pequenas coisas. (LOPES, depoimento cedido para o espetáculo em 28 de janeiro de 2019).

A proposição dessa cena surgiu a partir das conversas durante o processo de experimentação das metodologias e do processo de criação do espetáculo. Essa cena foi colocada nesse momento do espetáculo para que os dançarinos pudessem ter tempo de desacelerar após a cena do *Corpo trajeto*.

Salles (2008, p. 51), ao discorrer acerca de aspectos do processo de criação, diz: “O artista observa o mundo e recolhe aquilo que por algum motivo, o interessa. Trata-se de um percurso sensível e epistemológico de coleta: o artista recolhe aquilo que de alguma maneira toca sua sensibilidade e porque quer conhecer”. A coleta da fala do dançarino se deu nesse processo de recolha, enquanto artista, meu estado de atenção ao meu redor estava totalmente aberto a conexões, encontros e acolhidas.

A palavra-chave utilizada para compor essa cena foi acolhimento, e os dançarinos utilizaram a improvisação para propor os movimentos. Giguere (2016) diz que a improvisação na dança é criação espontânea de movimento, ou seja, o movimento é criado ao mesmo tempo que o executa. A autora ainda ressalta que é muito comum que a improvisação na dança seja estruturada a partir de uma tarefa ou ideia. Nesse caso, os dançarinos foram orientados a improvisar a partir da palavra acolhimento e a própria narrativa do dançarino em áudio deu a tônica dos movimentos em cena, os corpos dos dançarinos a partir dos seus respectivos vocabulários corporais, das sensações evocadas pela proposição da cena estabeleceram um diálogo intimista.

A improvisação libera a capacidade criadora e ajuda o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência. Toda pessoa possui um repertório de impressões sensitivas registradas e guardadas, que se encontra à disposição para novas experiências e transformações. Nesse momento, a improvisação significa a exteriorização das impressões interiorizadas, numa exploração espontânea, experimental e livre. (TADRA *et al.*, 2009, p. 80-81).

Figura 53 – Cena – interstício – dança relato.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

#### 4.1.2 Dança háptica: *Corpo contíguo*

A segunda cena trabalhada do ato da *Dança háptica* foi *Corpo contíguo*, referente à metodologia que leva o mesmo título. Essa metodologia é trabalhada com os corpos dos dançarinos bem próximos, mas sem o toque. A intenção é explorar o resíduo visual da dançarina e no dançarino a utilização das suas percepções de temperatura e outras informações sensoriais do corpo da dançarina dadas pela proximidade.

No depoimento da dançarina acerca dessa cena, ela destaca o uso da visão para perceber os movimentos do dançarino e como a sua construção coreográfica foi estabelecida a partir da adjacência ao corpo do dançarino.

Como eu e ele dançávamos muito próximos, eu conseguia perceber a movimentação a partir da aproximação, então alguns movimentos eu fazia porque eu reproduzia o que ele fazia, outros movimentos eu fazia dando continuidade ao que ele me mostrava, então era como se fosse um diálogo entre a nossa dança que eu construía a partir da aproximação que eu conseguia perceber dele. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

A experiência relatada ratifica a necessidade de considerar na pessoa com baixa visão o uso do resíduo visual ao pensar a dança com fins a atender as necessidades específicas desse indivíduo. Lora (2003, p. 64) expõe: “É importante que se conheça a capacidade visual existente, como ela se apresenta e como o aluno faz uso da mesma”. Não raro, vi muitas pessoas acreditarem que todas as pessoas com deficiência visual estão no campo da cegueira e precisam de recursos como bengala e leitura em Braille<sup>64</sup>. A pessoa com baixa visão em muitas situações não tem suas necessidades compreendidas.

Por seu turno, o relato do dançarino traz à tona sua percepção do corpo da dançarina durante o processo de criação e sua criação de movimentos ao dialogar com outro corpo em cena.

O complicado no *Corpo contíguo* foi sentir no calor a temperatura corporal dela pra poder fazer os movimentos, porque querer fazer os movimentos o meu medo era de bater nela quando eu fosse fazer qualquer movimento, então eu fazia os movimentos bem lentos pra que pudesse dar tempo dela fazer os movimentos contrários pra que a gente não se batesse, não desse de encontro. Então quando a sala estava gelada era mais fácil de sentir a temperatura dela que emanava calor. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

A experiência relatada pelo dançarino destaca a percepção do calor do corpo da dançarina enquanto informação de localização do corpo dela no espaço. A percepção do calor está relacionada à presença de termorreceptores<sup>65</sup> localizados abaixo da pele. Oliveira (2002) diz que as informações perceptivas de frio e calor são de extrema relevância para a pessoa com deficiência visual, pois permitem que se

---

<sup>64</sup> O Braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille, ele mesmo cego aos três anos de idade devido a um acidente que causou a infecção dos dois olhos. O sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de "cela braille". A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica. Ver no sítio: [http://www.ibc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373](http://www.ibc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373).

<sup>65</sup> Os termorreceptores detectam alterações da temperatura. O ser humano pode perceber diferentes graduações de frio e calor: frio congelante, gelado, frio, indiferente, morno, quente e muito quente. As graduações térmicas são discriminadas por pelo menos três tipos de receptores sensoriais: receptores para frio, receptores para calor e receptores para dor. Os receptores para dor só são estimulados pelos graus extremos de calor ou de frio e, portanto, são responsáveis, junto com os receptores para frio e calor, pelas sensações de “frio congelante” e “calor extremo”. Os receptores para frio e para calor se localizam imediatamente abaixo da pele em pontos separados discretos. Na maioria das áreas do corpo, existem entre três e 10 vezes mais pontos para frio que pontos para calor; o número dos pontos para frio, nas diferentes áreas do corpo, varia de 15 a 25 por centímetro quadrado nos lábios, de três a cinco por centímetro quadrado nos dedos da mão, a menos de um ponto por centímetro quadrado em algumas amplas áreas da superfície do tronco. (HALL, 2011, p. 626).

conheça as fases do dia: “[...] o cego sabe que é de manhã, porque o sol atinge-o no rosto, diferentemente do que ocorre por volta do meio-dia, por exemplo, quando sente os raios solares sobre a cabeça” (OLIVEIRA, 2002, p. 149).

A experiência de localização pela temperatura também esteve presente na proposta de iluminação do espetáculo, a iluminadora ao explicar a execução do seu trabalho no diálogo com os dançarinos nos traz:

A questão técnica da iluminação cênica do espetáculo, foi bastante simples, a montagem em si, na verdade a única coisa que precisou ser adaptada para os bailarinos foi a questão da sensação, deles se sentirem iluminados dentro do palco, porque a gente precisou fazer um trabalho onde eles precisavam sentir o calor dos holofotes, até porque em algumas cenas, o bailarino precisava ficar bem próximo do refletor, e ele estava com figurino que poderia mesmo queimar, então foi preciso só fazer um reconhecimento no espaço, e entender o posicionamento dos refletores e a temperatura de cada, porque o refletor em si ele tem uma temperatura que ele vai aumentando conforme a luz está ligada, então os bailarinos basicamente só precisaram fazer esse reconhecimento do espaço e da temperatura do refletor no momento que eles estavam sendo iluminados. (ILUMINADORA, depoimento cedido em 06 de outubro de 2021).

A orientação espacial e identificação da iluminação também perpassou pela percepção háptica do calor dos holofotes, aspecto primordial para a relação dos dançarinos com a iluminação cênica, sua autonomia e entendimento do espetáculo como um todo.

A vivência do dançarino também revelou outras formas de percepção do corpo da dançarina: “Sim da respiração dela quando estava próximo, e vez o outra eu conseguia sentir a batida do coração dela quando estava próximo e eu consegui escutar” (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021). Lora (2003), quando se refere ao sistema háptico, detalha que o simples movimento do ar sobre os pelos do corpo pode constituir uma referência segura na orientação e mobilidade da pessoa que não vê, auxiliando na identificação de objetos, locais e, no caso relatado, de pessoas.

A acuidade dos sentidos remanescentes, sobretudo, do tato e audição nesse relato denota no trabalho com pessoas com deficiência visual que devemos considerar e estarmos atentos a todo potencial perceptivo desses sujeitos, a fim de compreender melhor cada um e propor formas de pensar a dança que sejam pautadas nas suas experiências e potencialidades corporais. A partir dessa premissa, temos em Merleau-Ponty (2011, p. 315): “[...] Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo

menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão” (grifo do autor).

Figura 54 – Cena *Corpo contíguo* – dançarinos em cena.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

Kastrup (2015) afirma que com o tato podemos perceber forma, tamanho, espaço, textura, pressão, temperatura e vibração. Na construção cênica da cena do *Corpo contíguo* não trabalhamos com o toque, mas a percepção tátil, háptica, foi identificada no sentir a temperatura, a presença a partir da proximidade.

#### 4.1.3 Dança háptica: *Corpo escala*

A terceira cena trabalhada foi denominada *Corpo escala* e se desenvolveu a partir da metodologia homônima. Nessa cena queríamos trazer para cena o uso do boneco articulado de madeira, a fim de denotar a forma de apreensão do movimento em um corpo em uma escala menor em comparação ao corpo humano. A metodologia consiste no uso desse boneco articulado de aproximadamente 30 cm de altura para a apreensão tátil de alguns movimentos possíveis nesse corpo.

A percepção háptica é uma percepção por fragmentos, aos pedaços, sempre sucessiva e por vezes parcial. Enquanto a visão dá lugar a uma percepção distal e global, o tato fornece um conhecimento por partes e menos estruturado. As sensações sucessivas são aos poucos combinadas e sintetizadas, mobilizando o esforço da atenção e a memória de trabalho (KASTRUP, 2015, p. 73).

Ochaíta e Espinosa (2004) ratificam que o tato proporciona uma coleta de informações precisas sobre os objetos próximos, porém é muito mais lento que a visão e, por isso, a exploração e compreensão dos objetos grandes é fragmentária e sequencial. Por exemplo, enquanto um vidente pode ter a compreensão da imagem de uma mesa grande que vê pela primeira vez, uma pessoa com deficiência visual, sobretudo, o cego, para ter acesso à imagem da mesa, precisará explorá-la muito mais lentamente e depois integrar estas percepções sucessivas em uma imagem total.

A metodologia proposta adveio das experiências em sala de aula, o tempo dispendido para a aprendizagem, reconhecimento e compreensão de cada movimento, quando utilizado o corpo da professora ou mesmo explicado a partir do toque no corpo do aluno, levava um tempo considerável, pois o tato opera de forma fragmentada, a imagem é formada por justaposição, na compreensão de parte por parte até chegar ao entendimento do movimento do corpo todo perfaz um processo por vezes longo, uma vez que muitas vezes ao chegar à última parte tocada do corpo, seja da professora ou dos dançarinos, a pessoa com deficiência visual já não lembra como estava disposta a primeira parte que tocou.

A utilização de um corpo em miniatura foi uma conquista singular nesse percurso de pensar a dança para e com as pessoas com deficiência visual, o relato do dançarino cego ratifica a contribuição para o seu entendimento do movimento a partir do corpo do boneco.

*O Corpo escala* já é mais fácil pra mim, tranquilo, porque como era um bonequinho pequeno dava pra ver o movimento inteiro do corpo que deveria ser feito, então é mais fácil do que tocar numa pessoa e ver parte por parte até descobrir, no bonequinho não conseguia rápido tocar nele todinho e saber que movimento era pra fazer (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

O relato do dançarino ratifica a questão do tempo de compreensão do movimento, a aprendizagem e a possibilidade também de cada dançarino poder

utilizar o corpo do boneco para explicar um ao outro o movimento pretendido, possibilitou um entendimento mais rápido e sintético do movimento.

A cena *Corpo escala*, trabalhada no espetáculo, foi desenvolvida a partir da escolha da direção e dançarinos, da utilização de quatro bonecos articulados de madeira, colocados cada um em uma diagonal do espaço cênico. Os dançarinos escolheram os movimentos que estariam representados nos bonecos, cada um escolheu dois movimentos. Os bonecos foram postos desde o início do espetáculo nas diagonais da cena, já nas posições escolhidas pelos dançarinos. Fizeram assim, também, parte da composição visual do cenário do espetáculo.

Figura 55 – Cena *Corpo escala* – bonecos no espaço cênico.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

Decidimos trabalhar a cena como uma demonstração da metodologia, a dançarina começa falando para o dançarino: vamos aprender uma sequência? E ele responde: vamos! Ela então pega um boneco, tateia o movimento e reproduz esse movimento, logo após repassa para o dançarino tatear e, por sua vez, reproduzir o movimento também. A dançarina se desloca para pegar cada boneco e segue tateando e reproduzindo o movimento e entrega para o dançarino fazer o mesmo com os quatro bonecos. Lora (2003) expõe que as pessoas cegas podem obter muitas informações pelas mãos, para sua orientação e entendimento, ao tocarem os objetos e os transformarem em ponto de referência.

Escolhemos que cada movimento reproduzido dos bonecos seria realizado para uma das frentes do formato arena da cena. Após o reconhecimento do movimento exposto em cada boneco, os dançarinos ligaram os movimentos em uma pequena sequência coreográfica.

Figura 56 – Cena *Corpo escala* – dançarino tateia boneco.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.



Figura 57 – Cena *Corpo escala* – dançarinos reproduzem os movimentos aprendidos a partir do uso dos bonecos em uma sequência coreográfica.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2020.

A cena segue com a dançarina indo até alguém da plateia para participar desse momento. A pessoa escolhida, aleatoriamente, foi vendada e levada para o centro do espaço cênico. Nesse momento a dançarina pegou o boneco, escolheu um movimento para reproduzir através desse objeto e entregou para pessoa tatear e reproduzir o movimento percebido; o dançarino, por sua vez, também escolheu um movimento e posicionou no boneco, repassando para a pessoa fazer o reconhecimento tátil e posterior reprodução. Após o reconhecimento e reprodução dos dois movimentos escolhidos pelos dançarinos, para a pessoa da plateia, a dançarina convidou e orientou a pessoa a fazer parte da sequência coreográfica já representada pelos dançarinos anteriormente, agora acrescentando os dois novos movimentos aprendidos pela pessoa participante da cena. A dançarina orientou que cada um deles ficaria com dois movimentos e realizariam em sequência, ela fazendo os movimentos nos dois primeiros tempos, o dançarino realizando nos dois tempos seguintes e a pessoa da plateia finalizando com os dois últimos tempos, cada participante realizou contagem dos tempos de execução dos seus movimentos.

A demonstração a partir do *Corpo escala*, os bonecos que a gente usou na cena, como demonstração pra plateia foi bem diferente, porque geralmente a gente mostra no corpo pro outro ver e como nós não conseguimos perceber e no meu caso como eu não consigo perceber todo detalhe então quando vem no corpo menor consigo reproduzir e como passar para o outro através do boneco facilita a memorização do movimento que ele tá reproduzindo é

muito mais rápido a identificação. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

A fala da dançarina, embora ela possua resíduo visual, ratifica a facilidade na identificação do movimento em um corpo menor, bem como a possibilidade de usar esse objeto para mostrar, ensinar um movimento a outra pessoa.

Brown (2002, p. 46), à luz dos estudos sobre a deficiência, afirma: “[...] O estabelecimento da vida com deficiência como um modo de vida distinto e valioso também proporciona às pessoas não deficientes uma visão alternativa da vida e da sociedade, no sentido de que elas não necessariamente tomam seu modo de vida como uma referência. [...]” (tradução nossa). A proposição de trazer alguém da plateia para experienciar a metodologia do *Corpo escala* e privar essa pessoa do sentido da visão, ao ser vendada, possibilitou a vivência de um modo de percepção, de utilização do sentido do tato em lugar da visão, comum às pessoas com deficiência visual. A ideia nesse ponto da construção cênica, foi não só de possibilitar a experiência de uma pessoa vidente estar sem a sua visão e compreender o lugar da pessoa com deficiência visual, mas também de expor outras formas de aprendizagem da dança que não estão prioritariamente ancoradas na visão. Porto e Moreira (2006) afirmam a necessidade de se pensar a dança a partir do princípio da diversidade, na qual todo e qualquer corpo pode dançar, e abrir assim possibilidades para que as pessoas, ao vivenciarem a dança, possam sentir uma gama de sensações que o corpo pode experimentar a partir das diferenças.

Em relação ao processo de criação dessa cena, coaduno com Bourriaud (2009), quando este trata da estética relacional, a qual situa a obra de arte como esfera das relações humanas:

Todos os artistas cujo trabalho deriva da estética relacional possuem um universo de formas, uma problemática e uma trajetória que lhes são próprias: nenhum estilo, tema ou iconografia os une. O que eles compartilham é muito mais importante, a saber, o fato de operar num mesmo horizonte prático e teórico: a esfera das relações humanas. Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos. (BOURRIAUD, 2009, p. 60).

Ao trazer uma pessoa da plateia para ser partícipe do espetáculo houve uma abertura ainda maior com o público, uma vez que essa pessoa pôde experienciar em tempo real, sem ensaios, a obra em exibição, a conexão com os dançarinos, com os

objetos e a dinâmica da cena. A relação entre dançarinos – plateia – objeto, propiciou um momento coreográfico aberto ao novo promovido por esse contato. Ao final da cena a dançarina retirou a venda da pessoa e a conduziu ao seu lugar na plateia.

À luz da dinâmica da apresentação do espetáculo, temos em Hans-Georg Gadamer (2007) que esta envolve um jogo que envolve tanto a obra, quanto o intérprete que terá o papel de compreendê-la. Assim, Gadamer vê a experiência da obra de arte como a possibilidade de um acontecimento fecundo de conhecimento e verdade. Logo, Gadamer expõe: “A obra de arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta [...]” (GADAMER, 2007, p. 155).

Figura 58 – Cena *Corpo escala* – participação da plateia – tateando boneco.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

Figura 59 – Cena *Corpo escala* – participação da plateia – reprodução do movimento aprendido.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

Figura 60 – Cena *Corpo escala* – participação da plateia – execução da sequência coreográfica.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

Com a realização da cena *Corpo escala*, fechou o primeiro ato do espetáculo correspondente ao bloco de metodologias da denominada *Dança háptica*. A abordagem nas três metodologias expostas e sua aplicabilidade no processo de criação do *Corpus Sensorialis* esmiuçaram a utilização das dimensões tátil e cinestésica que compõem a percepção háptica e como cada metodologia afetou os

dançarinos, dentro das suas especificidades corpóreas articuladas à arte, à dança. Corpos que aprendem e apreendem, que tocam e são tocados, que se colocam em cena de forma autônoma com suas peculiaridades e necessidades expostas, fazendo da diversidade um mote para criação em dança.

#### 4.1.4 *Corpo sonoro: Som guia*

O segundo ato, composto pela metodologia do *Corpo sonoro*, foi composto por três cenas, a primeira denominada *Som guia*, a segunda e terceira perfazem as cenas intituladas de *Vestir o mar*.

A cena do *Som guia* foi pautada no princípio da localização do som, compreendida enquanto habilidade de identificar o local de origem do som; a percepção auditiva da fonte sonora e o deslocamento com corpo em movimento dançado dos dançarinos. Escolhemos desenvolver essa cena com a exposição da metodologia experienciada no *Corpo sonoro*, focando na identificação da fonte sonora e o posterior deslocamento com a utilização da dança até chegar ao dançarino que emite o som. Cada dançarino escolheu sons vocais e/ou corporais para emitir na proposição da cena. Os dançarinos acionaram as suas vivências com os diversos gêneros de dança para compor essa cena, o dançarino em particular usou também seu trabalho, as experiências de aulas de canto para compor seus sons vocais.

A cena *Som guia* foi composta por sete sons produzidos por cada dançarino e conseqüentemente sete deslocamentos dançados em busca da fonte sonora. O dançarino iniciou, escolhendo um local no espaço cênico e emitiu o som vocal escolhido, a dançarina, por seu turno, se deslocou pelo espaço, dançando, até encontrar, tocar o corpo do dançarino, nesse momento os papéis se inverteram, a dançarina escolheu um lugar no espaço cênico e começou a emitir o som corporal escolhido. Assim eles procederam nos demais sons e identificação das fontes sonoras, até finalizar com a dançarina emitindo o som que encerrou essa cena. A respeito da sua composição coreográfica e sonora da cena, a dançarina expõe o acionamento do seu repertório corporal.

No *Corpo sonoro* eu usava a referência do próprio repertório que eu tenho, quando eu faço algum trabalho e aí as referências vêm do meu repertório mesmo, tanto de algo de brincadeira que eu faço, então eu trabalhei muito o

som com os pés, e aí esse repertório mesmo de corpo e da voz que de vez em quando eu coloco dentro das brincadeiras ou então da minha própria escuta corporal. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

O dançarino, por sua vez, relata a sua percepção auditiva da localização da dançarina em cena, para efetuar seu deslocamento:

Quando ela ia emitindo o som eu me baseava primeiro nela andando eu escutava o som da pisada dela e quando eu escutava ela parar e ela fazia o som e já ia não pelo som, os movimentos de dança eu fazia pelo som, mas eu já ia na direção que eu sabia que ela estava parada porque eu prestei atenção na pisada dela na caminhada até onde ela chega pra parar. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Na fala do dançarino podemos compreender a escuta atenta a todos os detalhes da sonoridade no momento da cena, ele se orientou pelo som do andar da dançarina e usou a sonoridade emitida por ela para dançar, já com a segurança de saber onde ela estava posicionada.

A construção dessa primeira cena do *Corpo sonoro* teve por base trazer para construção poética do trabalho, a utilização do sentido da audição pelos dançarinos com deficiência visual, na relevância que o som tem para orientação e mobilidade segura dos dançarinos em cena.

Todavia, não há negar, depois do tato, o ouvido é o sentido que mais concorre para integração do cego neste mundo. Notem que é o único sentido funcionando em todas as direções, sempre aberto a qualquer estímulo que venha do ambiente. [...] (VEIGA, 1983, p. 33).

Utilizar o sentido da audição ao se pensar um processo de criação em dança, enquanto via primordial para localização e deslocamentos da pessoa com deficiência visual, é primordial para uma experiência autônoma dessas pessoas.

Figura 61 – Cena *Corpo sonoro* – dançarina se desloca para fonte sonora.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

Cunha *et al.* (2018) afirmam que a audição, na pessoa com deficiência visual, sobrepuja, por ter a capacidade de realizar a análise espacial do ambiente. E acrescentam que a possibilidade de uma pessoa se localizar no ambiente a partir do sentido da audição é ocasionada pela habilidade auditiva de localização da fonte sonora.

Após a finalização da cena *Som guia*, houve um momento de mudança de figurino para a próxima cena. Nesse momento os dançarinos vestiram uma nova peça do figurino em cena. A ideia de composição das novas peças de figurino veio das experimentações sonoras com o objeto plástico bolha, o qual na manipulação realizada pelos dançarinos evocou-se a memória auditiva do som do mar, enquanto direção vislumbrei naquele momento a possibilidade do plástico bolha estar em cena como peça de figurino. Neste ponto do processo, temos em Ostrower, ao discorrer sobre acasos e criação artística, a seguinte assertiva:

Quando notamos um acaso significativo – e pode ser um evento em si insignificante –, ele é “reconhecido” de imediato. Esse ato de reconhecimento se dá de modo direto e como uma certeza absoluta, sem hesitação, e sem etapas intermediárias de reflexão ou dedução intelectual, estabelecendo-se naquele momento uma correspondência, uma espécie de consonância com algo dentro de nós. E mais: no instante mesmo em que o acaso surge em

nossa atenção, já o imbuímos de conteúdos existenciais, ligando-o a certos desejos e esperanças, a uma razão íntima e plenamente significativa para nosso ser. (OSTROWER, 2013, p. 25).

Resolvemos assim, no processo de criação, utilizar a sonoridade do plástico bolha a partir do uso de peças de figurino com esse material, contemplando assim a composição visual e sonora do espetáculo. Na ideia de concepção desse figurino, decidimos que seriam peças móveis, pois queríamos utilizar também como objeto de cena para compor a sonoridade e os movimentos dançados.

Ao dançarino, que também tem uma formação técnica em figurino, coube a criação dos figurinos do espetáculo. Para a produção dos figurinos, o dançarino teve auxílio de uma pessoa que desenhou as ideias descritas por ele, bem como ele fez a pesquisa de materiais e em diálogo com a direção e com a dançarina a concepção e construção dos figurinos foi realizada.

[...] a proposta toda na minha cabeça era fazer o figurino que desse a visibilidade pra ela. Ela tem a percepção visual, então trazer pra ela conseguir me encontrar na cena e eu como não enxergo pra mim não ia fazer muita diferença, mas era pelo fato de trazer um estilo a mais nas cenas, como no plástico bolha, ela pensou, ela queria um vestido né, então seria aproximado do que seria uma saída de praia e eu queria como se fosse um saião, então eu trouxe esses dois elementos com o plástico bolha e já o do começo pro fim que era o figurino na cor gelo, foi isso pra ela ter essa aproximação de ver os movimentos através do figurino. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

O relato do dançarino traz à tona a sua percepção para a criação dos figurinos, ressalta que no primeiro figurino a ideia era proporcionar para a dançarina visibilidade a partir do contraste da cor do figurino e a pele dele, a fim de que ela pudesse utilizar o resíduo visual para identificá-lo. Na construção do figurino produzido com o plástico bolha, cada dançarino pensou nas suas necessidades articuladas a composições coreográficas, aos movimentos propostos.

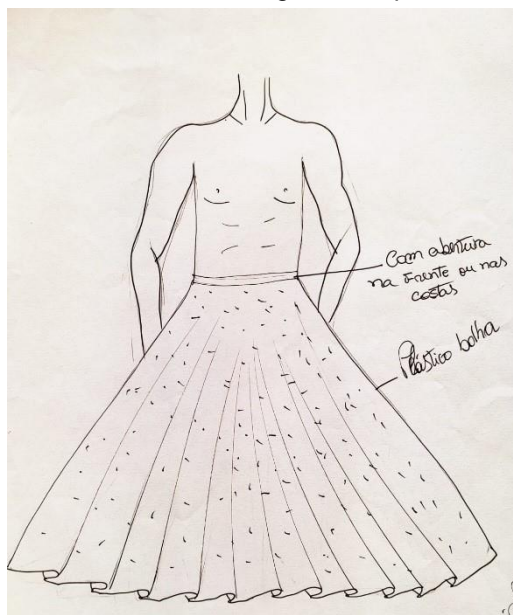
O figurino aplicado à dança funciona como um invólucro que desenha o corpo para o espetáculo da dança. A união que se faz do corpo com o traje altera as possibilidades do movimento. A função do figurinista é fazer que tal alteração seja construtiva. (SOUZA; MENDES, 2015, p. 2).

Fazenda (2012, p. 91) diz que o figurino na dança contribui para transformar o corpo em um elemento plástico. A autora ainda acrescenta que os figurinos são a primeira extensão do corpo e um importante suporte de inscrição de significados.



O figurinista, sendo também dançarino, no seu processo de criação pôde articular as questões inerentes à dança, à deficiência visual, a questão estética da visualidade articula a proposta temática do espetáculo.

Figura 62 – *Corpo sonoro* – desenho do figurino de plástico bolha do dançarino<sup>66</sup>.



Fonte: Arquivo pessoal, desenho de Nazaré Galvão, 2019.

Figura 63 – *Corpo sonoro* – desenho do figurino de plástico bolha da dançarina<sup>67</sup>.



Fonte: Arquivo pessoal, desenho de Nazaré Galvão, 2019.

<sup>66</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice M.

<sup>67</sup> Disponível em figura tátil no Apêndice N.

Figura 64 – *Corpo sonoro* – dançarina com figurino em cena.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

Figura 65 – *Corpo sonoro* – dançarina e dançarino com figurino em cena.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

#### 4.1.5 *Corpo sonoro: Vestir o mar*

Na próxima cena, chamada de *Vestir o mar*, a dançarina inicia uma coreografia solo, enquanto o dançarino anda, por um dos lados da cena, indo e voltando na linha que delimita o espaço. Essa cena foi composta a partir das experimentações sonoras com o plástico bolha. Os dançarinos ao se relacionarem com o objeto, manipularem, sentirem na pele, identificaram sonoridades produzidas no dançar com esse objeto. Uma sonoridade destacada pelos dois dançarinos foi a semelhança do som do plástico bolha ao ser sacudido, girado, arrastado, com o som do mar, das ondas. Assim decidimos que cada um faria uma coreografia a partir de suas memórias do mar.

Na coreografia da dançarina, ela entra com o figurino do plástico bolha, como um vestido em seu corpo, e logo abre o figurino na parte de trás, do pescoço, e o retira. Ela o utiliza enquanto objeto de cena, produzindo sonoridades enquanto dança no espaço. Utiliza-o no nível baixo, médio e alto<sup>68</sup>, explora os sons das bolhas estourando ao pisar, deitar-se sobre o plástico. Percorre o espaço preenchendo a cena, com os sons e movimentos articulados. A dançarina, ao falar sobre a sua experimentação com o plástico bolha, suas sensações e processo criativo, expõe:

Trabalhar com o plástico bolha logo no início eu não tinha ideia do que construir com ele, porque só estourar as bolinhas já trazia uma sensação, uma lembrança, toda vez que eu pegava um plástico bolha eu já começava brincar de estourar as bolinhas. Mas quando eu peguei o plástico aí comecei a sacudir, a dançar com ele, a sensação era que eu escutava as ondas do mar, então logo em seguida como eu escutava as ondas, como se fosse mar, vento essas coisas, eu pensei logo é uma saída de praia, eu quero uma saída de praia, em forma de vestido, um longo assim, eu amarrei no pescoço, eu lembrei de uma saída que eu tinha de praia e ela ficava justamente assim amarrada no pescoço, aberta na frente então eu trouxe memória essa ideia com esse plástico e aí eu brincando com ele, eu fui escutando o som que ele produzia e os movimentos que eu poderia fazer, tanto é que no momento da cena eu começo a balançar e estendo ele no chão como se eu tivesse deitando para pegar sol. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

---

<sup>68</sup> Para Laban nível é a relação de posição espacial que leva em conta a altura (baixo, médio e alto), sendo determinado a partir do estabelecimento de relações. O nível baixo – quando deitamos, rolamos, arrastamo-nos até chegar a engatinhar, posição de quatro apoios; nível médio – quando, com os joelhos flexionados de diversas maneiras, até chegar a ficar de pé; nível alto – quando ficamos nas pontas dos pés ou saltamos, perdendo o contato com o chão. (Cf. TADRA *et al.*, 2009, p. 70).

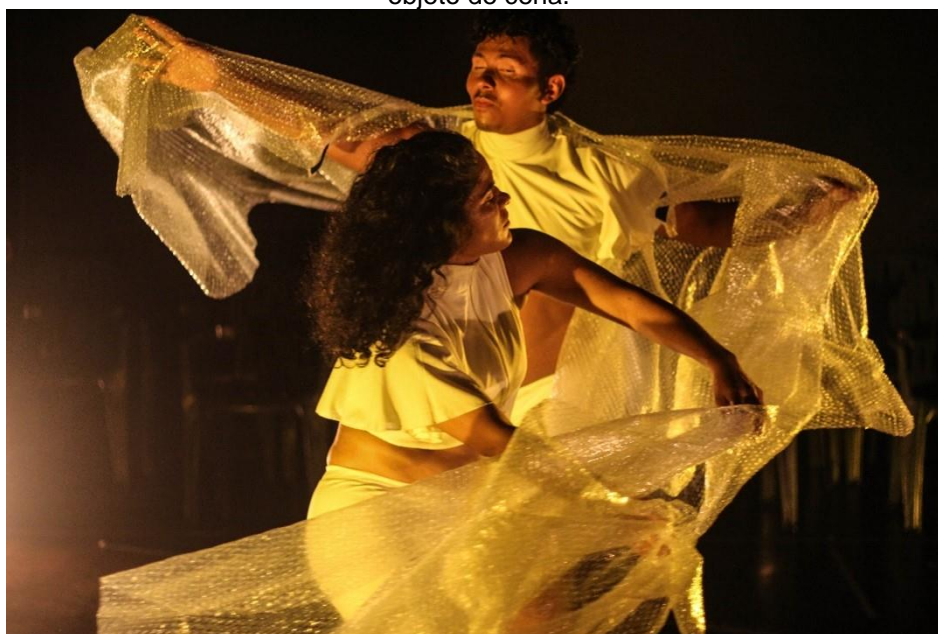
A construção da dançarina perpassou pela sua memória, os sons familiares, o seu corpo em movimento relacional com o objeto. Ela ainda acrescenta a respeito do seu processo de composição coreográfica:

Eu tentei trazer as lembranças, meu solo, eu tentei trazer as lembranças que eu tinha do mar, do vento, então meus movimentos eram giros, era como se fosse algo que deixa livre, a dança me deixa livre. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

Fazenda (2012, p. 60) afirma que a dança é impregnada de construções significativas, porque no ato de dançar em si, a atividade é realizada por uma pessoa ou grupo de pessoas cujo fazer é sempre significativo. Na experiência da dançarina, o dançar se mostrou significativo, pelas suas escolhas, suas memórias e as sensações corpóreas que mediaram a construção coreográfica.

Já próximo ao final da coreografia da dançarina, ela vai até o dançarino na borda da cena, e o envolve com o seu figurino, como uma capa, os dois caminham lado a lado até chegarem ao centro do espaço cênico, nesse momento o dançarino retira sua saia de plástico e os dois começam a dançar juntos e lentamente a dançarina sai da cena e vai para borda do palco, ficando o dançarino sozinho na cena, momento no qual o dançarino inicia sua coreografia solo.

Figura 66 – *Corpo sonoro* – dançarina e dançarino dançam juntos, utilizam o plástico bolha como objeto de cena.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

O dançarino utiliza o figurino como objeto de cena, no qual realiza sua coreografia, sobretudo, ao utilizar o nível baixo. Ao se relacionar com o plástico ele pisa, esfrega, amassa, pula, rola, ações corporais que compõem a sonoridade experienciada por ele.

Eu lembrei da infância, lembrei da praia com o barulho das ondas do mar que se assemelhava muito quando arrastava o plástico bolha no chão, então eu trouxe isso, trouxe como se fosse uma capa de super-herói que na infância eu brincava de super-herói colocava a toalha na costa e saía correndo pro lado e pro outro, eu vim trazendo isso, as memórias da infância com o plástico bolha. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Na finalização da sua coreografia, o dançarino se deita sobre o plástico bolha e a dançarina entra e deita-se ao seu lado, encerrando com a ideia dos dois sob o sol, deitados na praia.

Figura 67 – *Corpo sonoro* – dançarina e dançarino ao final da cena *Vestir o mar*.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2020.

Na construção poética dessa cena, as pistas sonoras dadas pelo plástico bolha eram uma base para localização dos dançarinos no espaço de execução coreográfica. A partir do som gerado pelo plástico, os dançarinos puderam utilizar a audição para perceberem um ao outro no espaço, sem desconsiderar o sentido da visão da dançarina e as demais pistas auditivas captadas por eles. O dançarino, ao relatar sua

experiência nessa cena, detalha como ele conseguia perceber e se orientar pelos sons:

Com plástico bolha eu tinha essa percepção do arrastar dele no chão aí eu conseguia seguir esse caminho, mas eu sempre me baseava mais pelo som da pisada, porque aí o piso de taco ele ia tipo rangendo então eu ouvia o plástico bolha, mas eu percebia o peso sobre o piso, então eu conseguia chegar tanto no plástico, quanto nela através do peso que ela colocava sobre o plástico e sobre o piso. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Lora, ao falar sobre o sentido da audição na pessoa com deficiência auditiva, ratifica: “Qualquer som tem o potencial de se converter em um auxiliar para a orientação. [...]” (LORA, 2003, p. 58). Assim, as percepções sonoras identificadas pelos dançarinos consistiram em uma fonte segura para sua autonomia em cena, um deslocar-se orientado pelos sons. Destaco assim, o uso intencional, programado, de sons, sejam musicais, vocais, corporais, com uso de objetos ou mesmo na criação de figurinos, ao pensar o processo de criação em dança para pessoas com deficiência visual, como uma base para sua orientação e deslocamento no espaço da cena, bem como para localização do corpo do outro no ato da dança.

#### 4.1.6 *Corpo memória*

A última cena do espetáculo foi denominada *Corpo memória*, partiu da exploração de todos os sentidos remanescentes dos dançarinos. Lora afirma que “Os sentidos remanescentes envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular, o sentido vestibular [...]” (2003, p. 18).

A concepção da cena surgiu de um elemento, que nas experimentações metodológicas desta pesquisa em tela, foi utilizado a priori para estimulação háptica. Durante as experimentações da chamada *Dança háptica*, por todos os lugares que andava, procurava elementos que pudessem ser utilizados para estimulação sensorial a fim de estimular a percepção do próprio corpo, do corpo do outro e do espaço cênico. Em uma ocasião, estava em um supermercado e vi farinha de tapioca<sup>69</sup>, e resolvi levá-

---

<sup>69</sup> A farinha de tapioca é um alimento produzido artesanalmente a partir da fécula de mandioca (*Manihot esculenta* Crantz), amplamente consumida na Região Amazônica. Ver no sítio:

la para os laboratórios de criação. Ostrower afirma que o acaso no processo de criação é uma expectativa latente no artista, ainda que os acasos não possam ser planejados, programados ou mesmo controlados, eles ocorrem às pessoas porque de certa forma já eram esperados, em termos de mobilização psíquica e receptividade, e iluminarão certas questões de inspiração. A autora ainda pontua:

Cada artista, cada leitor terá provavelmente seu próprio repertório de coincidências, ou talvez até mesmo de erros cometidos que se transformaram em acertos. Constituem sempre eventos imprevistos e surpreendentes. No entanto, parecem ocorrer num momento exato de vida, momento por vezes decisivo na realização de certos objetivos. (OSTROWER, 2013, p. 23).

Assim, a utilização desse elemento para estimulação háptica foi um acaso no processo de criação, não foi previsto ou planejado, mas foi no viver e estar no processo que se descortinou essa possibilidade.

Ao terem contato com a farinha de tapioca, os dançarinos experimentaram a sensação de ter esse elemento tocando cada parte dos seus corpos, andar sobre a farinha, sentir a textura, a forma, o peso. Uma das ações corporais mais significativas foi o deslizar que esse elemento propiciava em contato do corpo com o chão, assim como a sonoridade emitida ao pisar, arrastar-se e deslizar no toque com os corpos.

Deslizar com elas achei muito interessante e o sonzinho que elas fazem, como se estivesse alguma coisa estalando, quebrando trec, trec. E essa improvisação com o deslizar com essas bolinhas remete a um lugar cheio de pedrinhas batendo uma na outra. (LOPES, depoimento cedido em 27 de abril 2019).

Essa experiência com a farinha de tapioca me fez pensar em levá-la para construção poética do espetáculo. Por conseguinte, por ser um alimento, a farinha de tapioca me fez pensar na construção de cena na qual pudéssemos explorar além do tato, audição e o resíduo visual, também o paladar e o olfato, ou seja, todos os sentidos remanescentes dos dançarinos. Dessa forma, em conversa com os dançarinos sobre esse elemento, descobri que ambos tinham histórias pessoais, familiares, que envolviam esse alimento. Assim, solicitei aos dois que trouxessem essas histórias em gravação de áudio, para partilharmos e ser um disparador para

criação em dança. Começamos então a compor a última cena a partir dos relatos dos dançarinos.

A cena do *Corpo memória* iniciou com o dançarino em cena, deitado ao lado de uma cuia<sup>70</sup> cheia de farinha de tapioca, ele realiza sua coreografia manipulando os elementos de cena, decidimos que o dançarino faria duas vezes sua coreografia, a primeira somente com a música e a sua dança, a segunda com acréscimo de seu relato gravado em áudio. Ele conta sua história com o seu corpo, com seu relacionamento com a farinha de tapioca. Enquanto ele executa sua coreografia, a dançarina pega uma cuia cheia de farinha de tapioca e vai colocando farinha nas bordas da cena paulatinamente até preencher todos os lados. O relato do dançarino para sua composição coreográfica:

A memória que eu tenho da farinha da tapioca é, ela me remete ao universo, olha o céu estrelado, aqueles pontos brancos naquela escuridão... eu lembro do mingau de tapioca, sempre eu ficava esperando aprontar, e aí quando esfriava que ganhava aquela consistência meio molenga, meio pudim, meio gelatinosa... eu gostava de assistir o enrijecimento do mingau, por aí eu brincava como se fosse um pudim, que eu ia comer, fatiar e aí vinha aqueles pontinhos brancos e em volta aqueles pontinhos transparentes, era muito lindo aquilo, eu ficava olhando, parecia o céu estrelado, a memória que eu mais tenho do mingau. Às vezes me bate uma tristeza, uma emoção, por lembrar que eu sabia preparar o mingau de tapioca, sempre olhar minha mãe biológica, a minha mãe de criação, as minhas irmãs preparando o mingau de tapioca na panela e lembrar bate às vezes uma saudade, uma tristeza, porque isso se apagou da minha memória, eu não lembro mais a sequência de como preparar o mingau, mas eu lembro que leva o leite, que leva água, que leva os baguinhos da tapioca e fica aquela coisa linda, eu gosto muito de lembrar disso... do açaí com tapioca e açúcar era tudo de bom e ainda vinha junto o ovo frito, o peixe frito, eu ruía até o rabo do peixe todinho comendo com aquele açaí doce, aquela farinha de tapioca branquinha. A farinha que eu comia com coco lá no Tauá, quando eu ia de manhã cedo tomar o café da manhã eu falava pra minha mãe encher de tapioca com coco o café e comia, comia, comia depois ficava empachado. Ia tomar banho de igarapé e voltava, colocava tapioca no creme e comia de novo, e a farinha era tão baguda que era dura, dura, mas não tinha quem não fizesse eu comer aquela tapioca. São muitas lembranças, muitas lembranças boas que tão meio que se apagando da minha memória. (LOPES, depoimento cedido para o espetáculo em 11 de fevereiro de 2020).

A fala do dançarino, das suas lembranças pessoais, familiares, gustativas a partir da farinha da tapioca, foi um rico material para sua composição coreográfica, seu processo de criação. O seu relato de perda de algumas memórias visuais coaduna-se com o relato de John Hull, professor emérito na Universidade de

---

<sup>70</sup> Fruto da cuieira. A palavra vem do Tupi kúia, que é o fruto da árvore kuieté (cuia verdadeira). Disponível no sítio: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/cuia/>.



Birmingham na Inglaterra, que perdeu completamente a visão aos 48 anos de idade e nos três anos seguintes ele relata a perda da sua imagética e memória visual no livro *Touching the Rock*, ele expõe como gradualmente as imagens foram desaparecendo com a cegueira; a perda constante de memória visual, imagens visuais, orientação visual e conceitos visuais (HULL, 2013). Ressalta-se que nem todas as pessoas com deficiência visual perdem as imagens e memórias visuais (SACKS, 2010).

Figura 68 – *Corpo memória* – dançarino em seu solo.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

O dançarino, ao refletir acerca da sua construção cênica, traz um relato no qual evidencia seu processo de vivência da cegueira recente:

Essa construção é forte porque lembrar de alguma memória antiga traz a memória visual e aí a memória visual traz alegria, mas traz dor, porque aí eu lembro que não enxergo mais, então qualquer coisa que eu vejo que eu escute me traz a memória visual de algum período da minha vida e aí me faz ficar triste e chorar por causa que eu lembro que eu enxerguei e agora não enxergo mais, então isso foi muito forte dessa lembrança da minha infância, e aí quando eu tava fazendo eu senti isso e comecei a chorar, me trouxe essa tristeza de lembrar que eu não enxergo mas, parecia que eu tava enxergando naquele momento, e vendo aquela cena acontecer de novo. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Em relação à percepção tátil e sonora da farinha de tapioca no contato com seu corpo, o dançarino diz:

[...] e usando a farinha de tapioca na hora de passar no corpo também a textura dela completamente diferente, que o normal é comer a tapioca não passar no corpo, aí foi outra sensação que dava arrepio quando passava a farinha de tapioca. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

O indicativo dos sons, quando a gente se arrastava ou deslizava nela, que ela fazia vários sons juntos, então era como se tivesse várias bolinhas se deslizando ao mesmo tempo se batendo juntas, pra gente poder fazer a patinação e deslizar e o deslizar do braço também nela, porque ela trazia esse som como se fosse tipo areia. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

A pretensão ao utilizar a farinha de tapioca nessa cena final, era propiciar referências táteis ao ter esse elemento espalhado no espaço da cena em contato com o corpo e delimitando o local da dança, e auditivas quando os sons que os grãos produziam se constituíam em referências sonoras para orientação e deslocamento no espaço.

A coreografia do dançarino se encerrou com o final do seu relato em áudio. Em seguida a dançarina entra em cena com sua coreografia realizada a partir do seu relato:

Gosto de vó! Gosto de bolo e o que me vem a memória é a minha avó, quando preparava o doce, doce como o amor que tinha por mim e minhas irmãs. O bolo podre era como chamávamos, com leite condensado, leite de coco, tapioca e açúcar... também tem gosto de infância! (LIMA, depoimento cedido para o espetáculo em 11 de fevereiro de 2020).

A composição coreográfica da dançarina também foi realizada com uma cuia cheia de farinha de tapioca enquanto objeto de cena. Vale ressaltar que, para a dançarina, a cor da farinha de tapioca também era uma referência, uma vez que o contraste facilitou o uso de seu resíduo visual. Ao falar sobre a construção dessa cena e a sua relação com a farinha de tapioca, a dançarina narra:

Bom, a farinha de tapioca, ela me trazia uma lembrança muito de família eu lembrava da minha avó que gostava de fazer o bolo podre é uma receita de tapioca e então isso trazia essa memória, essa lembrança que a minha avó tinha, então o cheiro da tapioca me remetia a essa memória. (LIMA, depoimento cedido para o espetáculo em 11 de fevereiro de 2020).

Figura 69 – *Corpo memória* – dançarina em seu solo.



Fonte: Fotografia de Sarah Prestes, 2020.

No seu relato a dançarina traz a questão olfativa, suas lembranças articuladas ao cheiro e ao paladar. Oliveira, ao discorrer acerca do olfato para pessoa que não vê, diz que esse sentido desempenha função importante na sua orientação: “É comum que o cego diferencie o ambiente a partir dos odores característicos que o circundam: conhece a sapataria pelo cheiro do couro, a farmácia pelo de medicamentos e assim por diante” (OLIVEIRA, 2002, p. 146). Assim podemos pensar nas possibilidades de utilizar o olfato para orientação e mobilidade na dança. Veiga afirma ainda que o olfato pode contribuir para a imaginação do cego acerca da beleza de um ambiente:

Também a beleza do ambiente pode chegar à imaginação do cego através do olfato: o perfume das flores silvestres, o cheiro do capim gordura, o aroma do matagal em flor, o cheiro emanado do chão quente ao receber chuva repentina, tudo desperta na alma do cego uma sensação de prazer, de alegria e, por que não dizer, de beleza, muito maior do que recebem as pessoas de olhos abertos as mesmas circunstâncias. (VEIGA, 1983, p. 36).

A finalização da cena *Corpo memória*, após as coreografias solos dos dançarinos, se deu com a realização de uma grande brincadeira um com o outro e com a farinha de tapioca que cobria o espaço da cena. A cena terminou com os dois dançarinos sentados um de frente para o outro, cada um com uma cuia cheia de farinha de tapioca que eles levantam para cima e derramam sobre suas cabeças. Decidimos terminar com uma cena leve, alegre, descontraída, articulando as

sensações e lembranças evocadas pelo elemento da farinha de tapioca. Teixeira (2011) ratifica que o dançarino com deficiência pode criar a partir de suas representações e de seus saberes compartilhados em sociedade como qualquer outro indivíduo.

A lembrança dela era como se fosse neve pra mim, então a primeira coisa que veio foi pisar nela e ver que ela escorregava, então a primeira coisa foi querer brincar de patinar, desde criança eu queria patinar né, eu só patinei uma vez, então trazer a tapioca no chão liso eu consegui realizar isso de novo, porque pra conseguir patinar em algum lugar só se conseguir pegar um sapato ou uma sandália que escorrega e pisar naqueles pisos escorregadio, por isso me trouxe essa sensação e a primeira coisa que eu quis fazer foi patinar nas tapiocas. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Na cena era muito mesmo da condução do Marco, por exemplo o momento que ele saia me puxando eu aproveitava a brincadeira dele, então eram movimentos que faziam a gente interagir na cena, se jogar no chão, se jogar tapioca, então era uma cena um pouco induzida, então os movimentos eles eram criados no momento que a gente interagia, então foi um pouco de improviso. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

Figura 70 – *Corpo memória* – dançarinos brincam em cena.



Fonte: Fotografia de Alexis Izaguirre, 2020.

Figura 71 – *Corpo memória* – final da cena, dançarinos derramam tapioca em suas cabeças.



Fonte: Arquivo pessoal, Belém (PA), 2020.

O paladar foi contemplado também, além das memórias gustativas dos dançarinos e do manuseio da farinha de tapioca, eles produziram cada um uma receita de sobremesa, um creme e um bolo com a farinha de tapioca, que foram ofertados à plateia na saída do espetáculo.

A experiência do espetáculo *Corpus Sensorialis* me fez pensar mais profundamente em formas de acessibilidade na e para dança, desde a sala de aula ao palco, sobretudo à pessoa com deficiência visual, público com o qual tenho trabalhado desde o ano de 2003. Sempre busquei trabalhar as potencialidades desses sujeitos, que podem dançar, podem ser artistas também. E esse corpo que é um corpo cheio de experiências, de percepções sensoriais amplamente estimuladas, pode nos fornecer uma nova forma de ver, sentir a dança.

O potencial criativo dos artistas não pode ser reduzido às suas incapacidades; podem sim somarem-se a elas na concepção de trabalhos que não silenciem a deficiência em detrimento de um status corporal comum. A deficiência revela em cena um fazer múltiplo que vai além da dança, mostra-se propositivo, questionador, resistente às filiações conceituais e aos discursos sobre corpo. (TEIXEIRA, 2011, posição 2235).

A iluminadora do espetáculo, que também é professora licenciada em dança, expõe seu olhar para este processo de criação:

O espetáculo ele traz metodologias de ensino que são bastante eficazes e isso me faz perceber que a questão de limitação não está ligada necessariamente à deficiência em si, mas às formas que as metodologias são aplicadas para essas pessoas sabe? Eu acho que isso a limitação está mais ligada à forma que a pessoa com deficiência é introduzida dentro do processo do que necessariamente a deficiência em si, porque o espetáculo ele traz metodologias onde a pessoa com deficiência ela consegue ultrapassar essa barreira da deficiência em si, realiza todas as movimentações, todos os exercícios com autonomia e isso pra mim foi muito gratificante perceber. (ILUMINADORA, depoimento cedido em 06 de outubro de 2021).

Ao conviver com pessoas com deficiência visual e pessoas com outras deficiências, enquanto docente, identifico que existem possibilidades de ensino e aprendizagem, que todos podem aprender, ainda que em tempos, ritmos e de formas diferentes. Pelo pequeno recorte das minhas experiências, percebo que ainda é preciso descortinar possibilidades metodológicas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver-se, no caso deste estudo, como artistas da dança, da cena, de forma qualitativa e equitativa, não mais tomando como referência as formas de ensinar e aprender de uma maioria sem deficiência.

Quando falamos em cena envolvendo bailarinos com algum tipo de deficiência, caímos em território ainda por ser desvendado, cujas interpretações repousam em avaliações sistematizadas e em procedimentos laboratoriais de verificação-aplicação de métodos, bem como das possibilidades criativas dos corpos. (TEIXEIRA, 2011, posição 1817).

Merleau-Ponty afirma: “Para que percebamos as coisas, é preciso que as vivamos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 436). Assim, a experiência do viver a dança, de estimular as percepções sensoriais em cena, assumindo as reais necessidades dos sujeitos dançarinos em cena, abre um amplo espectro para se pensar a dança para pessoas com deficiência, de acolher as diferenças, não de forma assistencialista, mas como um rico campo de investigação e produção artística.

## REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. Strategic Abilities: Negotiating the Disabled Body in Dance. Skip other details (including permanent urls, DOI, citation information) Volume XXXVII, Issue 3: **Disability, Art, and Culture (Part Two)**, Summer 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027/spo.act2080.0037.313>. Acesso em: 08 set. 2021.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BROWN, Steven E. **What Is Disability Culture? Disability Studies Quarterly**, v. 22, n. 2, Spring 2002, p. 34-50. Copyright 2002 da Society for Disability Studies. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/343/433>. Acesso em: 10 set. 2021.

CUNHA, S. R. *et al.* Deficiência visual x habilidades auditivas: desempenho das habilidades do processamento auditivo central em deficientes visuais. **Distúrb Comun**, São Paulo, 30(1): 60-71, março, 2018.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. Revisores: Ana Terra Mejia Munhoz e Dida Bessana. Data da Digitalização: 2010, Data Publicação Original: 2007.

FAZENDA, Maria José. **Dança teatral: ideias, experiências, ações**. Lisboa: Colibri, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais da hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 8. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2007.

GIGUERE, Mirian. **Dança moderna: fundamentos e técnicas**. Barueri, SP: Manole, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica** [recurso eletrônico]. Trad. Alcides Marinho Junior *et al.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. recurso digital: il.

HULL, John M. **Touching the Rock: an experience of blindness**. SPCK. Edição do Kindle.

KASTRUP, Virginia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, 3º quadrimestre de 2015, v. 8, n. 3, p. 69-85.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEWIS, Victoria Ann. The Dramaturgy of Disability Skip other details (including permanent urls, DOI, citation information), Volume XXXVII, Issue 3: **Disability, Art, and Culture (Part Two)**, Summer 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027/spo.act2080.0037.318>. Acesso em: 08 set. 2021.

LONGMORE, Paul K. **The Second Phase: From Disability Rights to Disability Culture**. First published in DISABILITY RAG & RESOURCE, Sept./Oct. 1995. Disponível em: [www.independentliving.org/docs3/longm95.html](http://www.independentliving.org/docs3/longm95.html). Acesso em: 10 set. 2021.

LORA, T. D. P. Descobrimos o real papel das outras percepções, além da visão, para a Orientação e Mobilidade. *In: Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Coordenadora: Maria Glória Batista da Mota. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MARCARIAN, Eduardo S. Lugar e papel nas investigações da cultura nas ciências sociais modernas. *In: GEERTZ, C.; ENGELS, F.; BAUMAN, Z.; LEONTIEV, A.; MARCARIAN, E. O Papel da Cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

MARTINS, Bruno Sena *et al.* A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 98, setembro 2012, p. 45-64.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. & COLABORADORES. Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. v. 3. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2013.

PORTO; MOREIRA. Diversidade humana: a corporeidade em movimento na dança. *In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela. Dança e Diversidade Humana*. Campinas: Papyrus, 2006.

ROBATTO, L. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Vinhedo-São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

SOUZA, Pétala Tainá de Oliveira de; MENDES, Francisca Dantas. O corpo dançante como suporte para o figurino de dança. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MODA*, 5. 2015. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.feevale.br/hotsites/enpmoda/edicao-atual>. Acesso em: 20 out. 2021.

TADRA, Débora Sicupira Arzua *et al.* **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.



TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena**. Salvador: Ideia. Edição do Kindle, 2011.

TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela. **Dança e Diversidade Humana**. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

## POR OUTROS OLHARES

Expor o meu fazer artístico, imbricado, embebido em outros fazeres, chega nesse momento em um lugar de uma pausa, em suspensão, um inacabamento do ser artista e estar imersa em uma obra, no caso desta pesquisa, de várias proposições metodológicas, expondo o “como” fazer, o *modus operandis* de um trabalho-vida que vem permeando minha práxis docente, artística e humana. Ao deslocar-me de um fazer dança, que aprendi, alicerçado na visualidade, seja do corpo do professor, do meu próprio corpo no espelho tão comum nas salas de dança, seja do corpo do outro que dança ao dançar comigo ou mesmo na fruição de uma apresentação, me percebo em um lugar no qual a visão não mais se fez imperativa, soberana. Fazer dança com pessoas com deficiência visual, durante anos a fio, tem me moldado enquanto artista, professora e pensadora desse campo.

Ao propor essa pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, me debrucei em realizar laboratórios de criação artística com foco em experimentar metodologias de ensino e aprendizagem que desembocassem também no processo de criação em dança, em uma obra. Os laboratórios vivenciados, denominados respectivamente *Dança háptica* e *Corpo sonoro*, oportunizaram pensar e propor a dança para além da visualidade, com a exploração do sentido do tato e da cinestesia no primeiro laboratório e do sentido da audição no segundo laboratório. Emergiram dessas experiências algumas metodologias sensoriais no fazer dança para pessoa com deficiência visual, pautadas nas experiências corporais dos sujeitos dançarinos desta pesquisa. Compreendo aqui que cada corpo tem uma história e necessidades específicas de entendimento, diálogo e proposições, por mais que estejam em uma mesma classificação de deficiência, por vezes as necessidades de estímulos, referências nas formas de ensinar, aprender, compartilhar, criar em dança poderão ser diferentes, isso a minha sala de aula me ensinou e ensina a cada dia, encontro, experimentação e criação.

Assim, este estudo-obra foi movido pela seguinte questão: que possibilidades de criar em dança a partir dos sentidos remanescentes de dançarinos com deficiência visual podem surgir e ser desenvolvidas?

As possibilidades, por ora, aventadas, mostraram que é possível explorar, sobretudo, a percepção háptica e auditiva dos dançarinos para um fazer dança que atenda as especificidades desses corpos, seja na sala de aula ou em cena.

Nessa perspectiva, os corpos dos sujeitos dançarinos ao pensarem suas percepções na dança, se relacionarem com o espaço cênico e de sala de aula, com o corpo do outro e com os objetos cênicos, tiveram através das metodologias propostas a ampliação das possibilidades do fazer dança, em diálogo íntimo com as especificidades de dançarinos, artistas, que dançam, mas veem. Neste ponto, a voz de Merleau-Ponty (2011, p. 315), ao refletir acerca do mundo percebido, se faz pertinente quando ele afirma: “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral da minha “compreensão””. A percepção é dada assim pela ação do corpo, logo as experiências aqui expostas propiciaram outras possibilidades do fazer dança, estar em movimento.

Explorar as vias perceptivas do tato, com o háptico e a auditiva, tidas na literatura como vias primordiais de integração, conhecimento e percepção para as pessoas com deficiência visual, revelou-me possibilidades de gerar acessibilidades no fazer dança, sejam metodológicas, atitudinais e comunicacionais, que tangenciam as questões específicas da deficiência visual e mobilizam um estar em cena que faz um contraponto ao vivido pela maioria não deficiente. Em Brown (2002, p. 45, tradução nossa), temos que a singularidade das pessoas com deficiência são suas experiências pessoais de deficiência. E essas experiências pessoais são valiosas. Concordo com o autor, e nesse estudo a voz dos sujeitos ecoou dando a tônica tanto da criação artística, quanto da reflexão exposta nessa escritura. Posso afirmar, assim, que o produto artístico das metodologias sensoriais derivadas dos laboratórios de criação *Dança háptica* e *Corpo sonoro*, bem como o espetáculo *Corpus Sensorialis*, são obras coletivas, alicerçadas nas experiências, percepções e respostas dos sujeitos dançarinos no diálogo constante com o meu corpo, percepções e pensamento criativo.

A resposta à questão problema trouxe, nas proposições artísticas do laboratório da *Dança háptica*, as seguintes proposições metodológicas: *Corpo trajeto* – trouxe a percepção tátil do espaço percorrido pelo corpo na execução coreográfica; *Corpo contíguo* – trata de percepção do corpo do outro em cena a partir da proximidade entre os corpos dançantes; e *Corpo escala* – propõe a percepção do movimento em um corpo em escala reduzida, na experimentação vivenciada no corpo de um boneco articulado de madeira – como possibilidades de fazer dança a partir da percepção háptica. O laboratório *Corpo sonoro*, por sua vez, trouxe a localização do som, o *Som guia* enquanto vertente metodológica para usar o som para a localização e deslocamento no espaço, enquanto referências sólidas para orientação espacial. As

proposições metodológicas experimentadas nos laboratórios de criação, ao serem aplicadas no processo de criação do espetáculo *Corpus Sensorialis*, evidenciaram uma forma de pensar e fazer a dança que contempla os sentidos remanescentes dos sujeitos dançarinos com deficiência visual. Propiciaram também um estar em cena de forma autônoma por parte dos dançarinos e despertaram nesses corpos percepções sensoriais no ato de dançar, significativas.

De forma geral eu tive um aprendizado muito grande por trabalhar alguns detalhes que eu nunca tinha percebido, como usar o tato, já usava o olfato e o paladar, mas não dessa maneira, sem o uso da visão de ter essas outras percepções, então quando trabalha isso com movimento com dança é uma realidade completamente diferente. (LOPES, depoimento cedido em 08 de outubro de 2021).

Foi um material que veio a ser bastante acessível dentro da proposta para o espetáculo, até porque a metodologia ela é um caminho de forma acessível pra qualquer apresentação que eu venha trabalhar. Foi muito interessante ter dentro do espetáculo experimentar essa metodologia. (LIMA, depoimento cedido em 12 de outubro de 2021).

Diante do exposto, ao dialogar com esses corpos, meus horizontes enquanto artista-professora-pesquisadora foram ampliados, ressignificados a cada troca artística, no exercício da escrita deste memorial, no pensar a acessibilidade na e para dança a partir do meu ser e estar no mundo. Poder me questionar constantemente, uma pessoa vidente, em como ensinar, propor processos criativos e proporcionar as vivências de movimentos dançantes para esses corpos, a partir de uma realidade desconhecida para o meu corpo? Os anos de experiência me mostraram que é a partir do contato, da aproximação, da convivência, do despir-se dos saberes construídos e de toda e qualquer representação social da pessoa com deficiência que seja pejorativa, que podemos perceber as reais necessidades do outro, que a deficiência é só uma das características dessas pessoas. À luz das minhas experiências penso como José Saramago: “para conhecer as coisas há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda”.

As proposições artísticas e as reflexões teóricas expostas nesta escritura e nos produtos artísticos gerados são uma dentre muitas possibilidades que a nossa sala de aula e de ensaios nos dão, minhas pesquisas teóricas sempre emergiram das minhas vivências enquanto professora-artista, a busca constante por soluções às questões que a sala de aula me trouxe constituíram uma rica fonte de pesquisas no fazer e refletir teoricamente. Não pretendo encerrar significados e formas de fazer

dança para e, sobretudo, com pessoas com deficiência visual, mas sim partilhar possibilidades que podem ser geradoras de outras formas de olhar para a dança e para as pessoas com deficiência, como um campo rico de experiências e experimentações artísticas a serem exploradas. Termino aqui com o poeta Manoel de Barros: “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê, transfigura o mundo, que faz outro mundo para o poeta e para o artista”.

## REFERÊNCIAS

BROWN, Steven E. **What Is Disability Culture? Disability Studies Quarterly**, v. 22, n. 2, Spring 2002, p. 34-50. Copyright 2002 da Society for Disability Studies. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/343/433>. Acesso em: 10 set. 2021.

FAZENDA, Maria José. **Dança teatral: ideias, experiências, ações**. Lisboa: Colibri, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**DANÇA SENSORIAL:** metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-graduação em Artes – UFPA (PPGARTES), com o título acima citado, que tem como objetivo principal criar metodologias sensoriais de um processo de criação em dança desenvolvido com dançarinos que possuem deficiência visual. O trabalho está sendo realizado pela discente Marina Alves Mota, sob supervisão e orientação do Professor Dr. Cesário Augusto Pimentel de Alencar. Esclarecemos que sua participação ocorrerá a partir de informação de dados pessoais e entrevistas, sendo que esses dados serão mantidos em sigilo ao longo de toda pesquisa. Sua identidade enquanto membro da equipe poderá ser revelada, bem como o Sr (a) terá direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa, sem que haja prejuízo para si, sendo assegurado que as informações serão destruídas imediatamente após sua desistência. A entrevista será realizada pela pesquisadora Marina Alves Mota, o entrevistado terá a liberdade de não responder alguma pergunta caso provoque algum tipo de constrangimento. Os dados pessoais serão confidenciais. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pela pesquisadora principal durante 05 (cinco) anos e, após este período, totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução nº 510/2016). Essa pesquisa poderá fornecer, através de seus resultados formas específicas de desenvolver a dança para pessoas com deficiência visual. Além disso poderá contribuir a compreensão de como desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência visual, bem como pensar processos de criação inclusivos.

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo de livre e espontânea vontade em participar, como voluntário (a), do estudo **DANÇA SENSORIAL**: metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.

Estou ciente:

- a) Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- b) De que minha participação é voluntária, não implicando em nenhum gasto ou ganho financeiro, e que terei a liberdade de desistir a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim;
- c) Da garantia que meus dados pessoais serão preservados na divulgação dos resultados, e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa;
- d) Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que, em caso de dúvida ou novas perguntas, e caso desejar, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável;

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com o pesquisador(a).

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do colaborador

Nome: Marina Alves Mota

Contato: (91) 981552221

Endereço: Residencial Natália Lins 3401, Mangueirão, Belém PA. CEP 66640465

E-mail: marinamota\_arte@hotmail.com

Orientador: Cesário Augusto Pimentel de Alencar

E-mail: cesario@ufpa.br



**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso da minha imagem pela pesquisadora Marina Alves Mota, para serem utilizadas no trabalho acadêmico de doutoramento sob o título **DANÇA SENSORIAL**: metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, da seguinte forma: pesquisas com fins artísticos e pesquisas acadêmicas.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos as minhas imagens ou a qualquer outro.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura

**APÊNDICE C – CÓDIGO QR: SEÇÃO 1 – CORPO VIDENTE**

Linguagem e toque



Percepção tátil com os pés



Movimentos circulares



Movimentos semicirculares



Giros



Torção e espiral



Forças opostas



**APÊNDICE D – CÓDIGO QR: SEÇÃO 2 – DANÇA HÁPTICA**

*Corpo contíguo*



*Corpo escala*



*Corpo trajeto*



**APÊNDICE E – CÓDIGO QR: SEÇÃO 3 – CORPO SONORO**

**APÊNDICE F – CÓDIGO QR: SEÇÃO 4 – *CORPUS SENSORIALIS***

**APÊNDICE G – FIGURA TÁTIL**

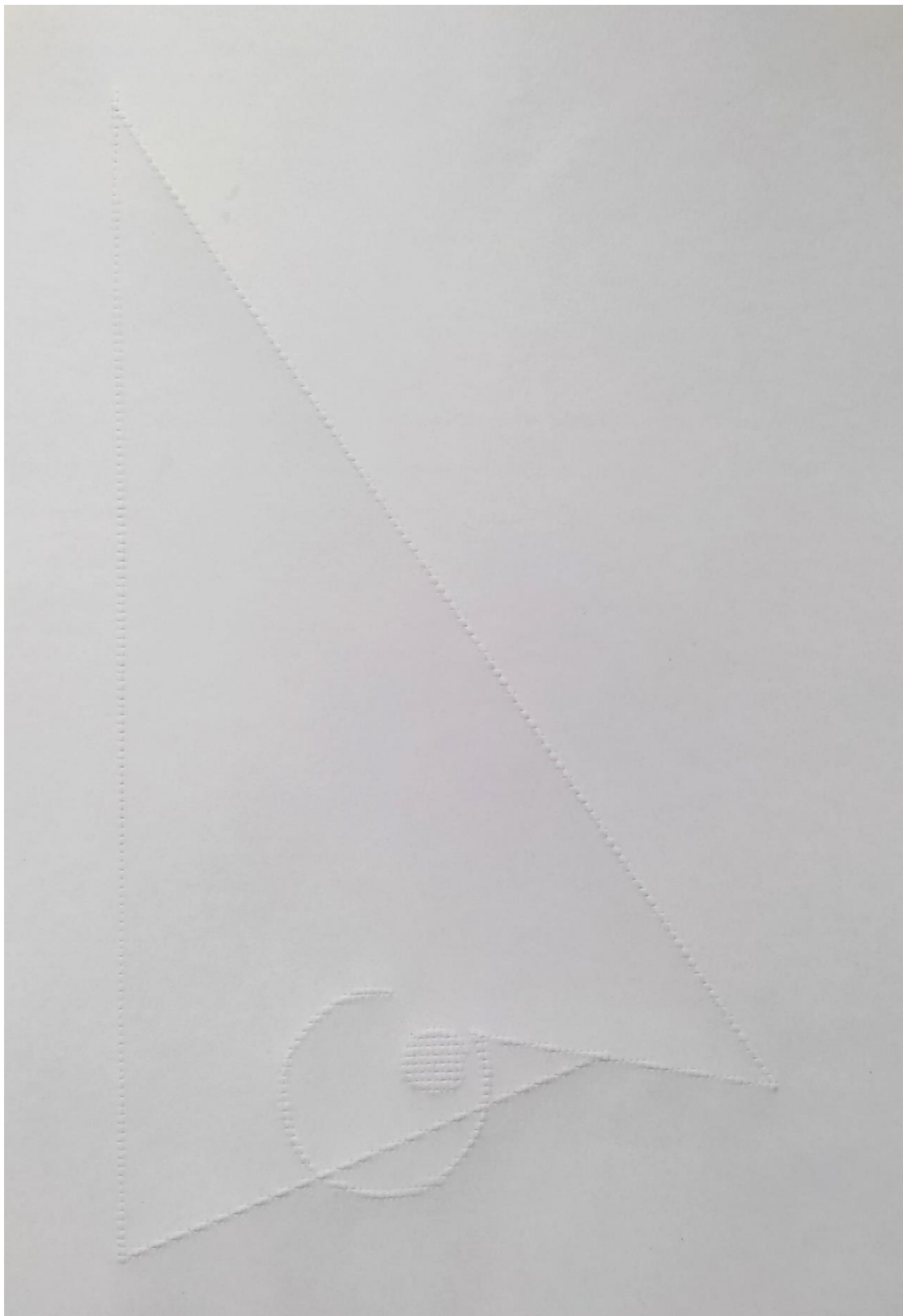
FIGURA 2 – ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA LINGUAGEM



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

**APÊNDICE H – FIGURA TÁTIL**

FIGURA 29 – *CORPO ESCALA*, DESENHO DA DANÇARINA, PERCURSO  
COREOGRÁFICO



Fonte: Carol Costa, 2022.

**APÊNDICE I – FIGURA TÁTIL****FIGURA 47 – DESENHO DO DANÇARINO DA SUA TRAJETÓRIA  
COREOGRÁFICA**

Fonte: Elaboração da autora, 2022.



**APÊNDICE J – FIGURA TÁTIL****FIGURA 48 – DESENHO DA DANÇARINA DA SUA TRAJETÓRIA  
COREOGRÁFICA**

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

**APÊNDICE K – FIGURA TÁTIL**

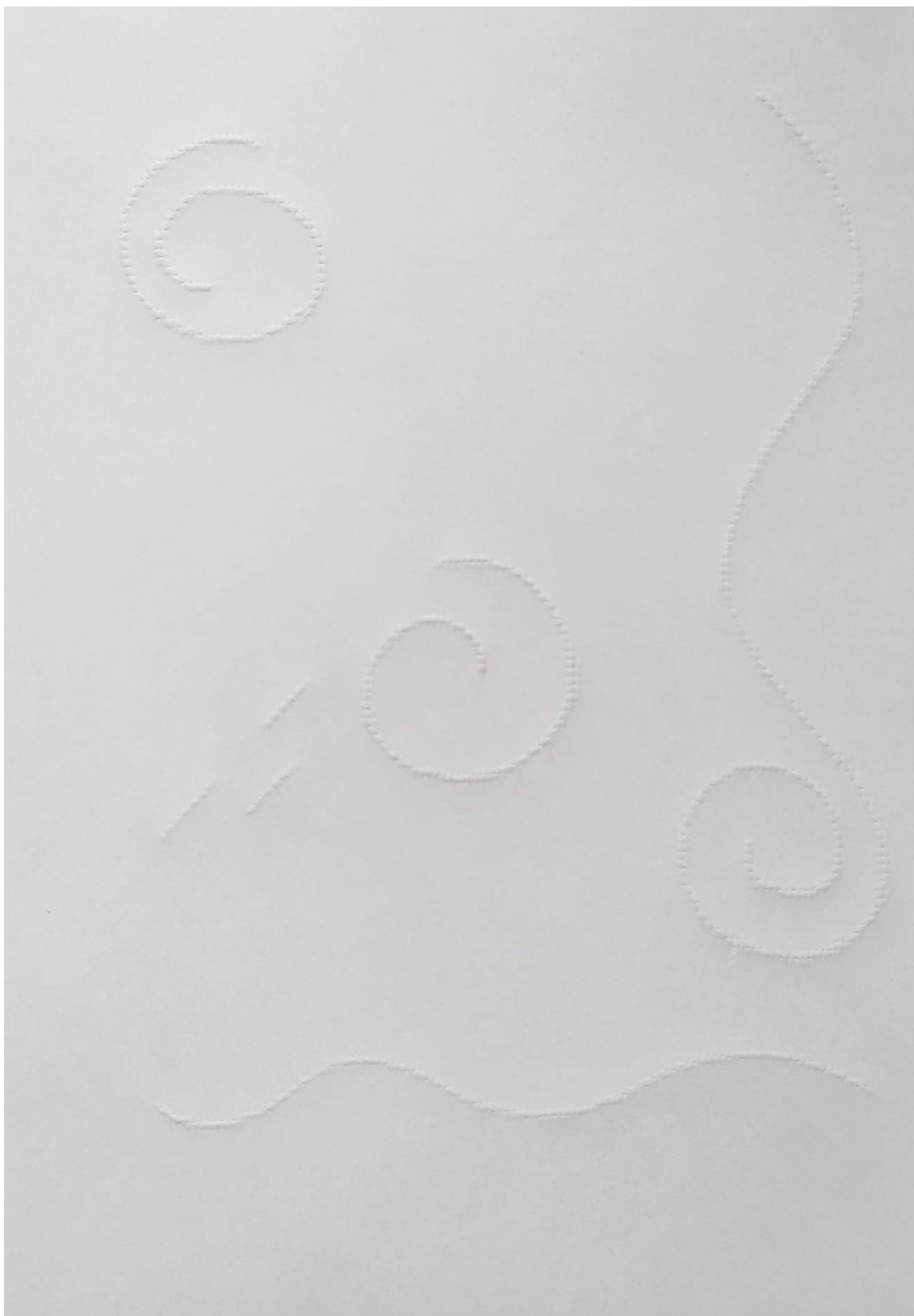
FIGURA 49 – CENA *CORPO TRAJETO* – ESPAÇO CÊNICO COM  
DEMARCAÇÕES PRELIMINARES



Fonte: Carol Costa, 2021.

**APÊNDICE L – FIGURA TÁTIL**

FIGURA 49 – CENA *CORPO TRAJETO* – ESPAÇO CÊNICO COM  
DEMARCAÇÕES PRELIMINARES



Fonte: Carol Costa, 2021.

**APÊNDICE M – MINIATURAS DOS FIGURINOS**

FIGURA 62 – *CORPO SONORO* – DESENHO DO FIGURINO DE PLÁSTICO  
BOLHA DO DANÇARINO



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

**APÊNDICE N – MINIATURAS DOS FIGURINOS**

FIGURA 63 – *CORPO SONORO* – DESENHO DO FIGURINO DE PLÁSTICO  
BOLHA DA DANÇARINA



Fonte: Elaboração da autora, 2021.