



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

Marina Alves Mota

**O SEGUINTE OLHAR: estudo de caso de um
processo criativo em dança com uma bailarina
deficiente visual**

**Belém
2013**



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

Marina Alves Mota

**O SEGUINTE OLHAR: estudo de caso de um
processo criativo em dança com uma bailarina
deficiente visual**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob orientação da professora Doutora Giselle Guilhon Antunes Camargo.

**Belém
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do PPGARTES / UFPA, Belém-PA.

Mota, Marina Alves, 1982-

O Seguinte olhar: estudo de caso de um processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual / Marina Alves Mota . — 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisele Guilhon Antunes Camargo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Arte, Belém, 2013.

1. Teatro – Técnica 2. Teatro – Composição Técnica 3. Balé - Técnica 4. Dança Clássica 5. Dança na Arte. I. Título.

CDD - 22. Ed. 792.02



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

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

Aos trinta (30) dias do mês de Agosto do ano de dois mil e treze (2013) às dez (10:00) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes, da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Instituto de Ciências da Arte, sob a presidência da orientadora Professora Doutora Giselle Guilhon Antunes Camargo, ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V "da Aprovação ou Reprovação da Dissertação", para presenciar a defesa oral de Dissertação de **Marina Alves Mota**, intitulada: **SEGUINTE OLHAR: estudo de caso de um processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual** perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelas professoras doutoras, **Giselle Guilhon Antunes Camargo**, **Lia Braga Vieira**, da Universidade Federal do Pará e **Magda Amábile Biazus Carpeggiani Bellini**, da Universidade de Caxias do Sul, RS. Dando início aos trabalhos, a Professora Doutora Giselle Guilhon, passou a palavra à mestranda, que apresentou a defesa da Dissertação, com duração de trinta minutos, seguida pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e os respectivos comentários às arguições, feitos pela mestranda, 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 conceito **Excelente**, com Distinção e com recomendação de publicação parcial (capítulo em forma de artigo) e integral (em forma de livro) da referida Dissertação. A aprovação consensual do trabalho final apresenta o seguinte parecer: "ênfatisa-se o ineditismo com que a mestranda trata a temática, cujas pesquisas ainda são pioneiras, no Brasil e no Exterior". A aprovação será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a Professora Doutora Giselle Guilhon agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata foi lavrada e depois de lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pará, 30 de Agosto de 2013.

Profa. Dra. Giselle Guilhon Antunes Camargo

Profa. Dra. Magda Amábile Biazus Carpeggiani Bellini

Profa. Dra. Lia Braga Vieira

Marina Alves Mota

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura _____

Local e Data _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida mãe, Rosa Alves, pelo apoio e amor dedicados em todas as minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa fase da minha vida acadêmica recordo-me com imenso carinho e gratidão das pessoas que estiveram presentes e contribuíram com apoio, amor e sabedoria para a realização deste momento.

Agradeço a Deus por ter me dado força e proporcionado encontros com pessoas maravilhosas nessa trajetória.

À FAPESPA, pela bolsa. Ao programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Giselle Guilhon Antunes Camargo pelo apoio e contribuições à realização desta pesquisa.

Às professoras Magda Bellini e Lia Braga, membros da banca, pela generosidade na leitura deste trabalho.

A minha mãe, pelo exemplo de força e amor incondicional. Aos meus queridos irmãos Maria Aparecida, Francisco, Antônio Cícero e Ana Jelma que sempre estiveram ao meu lado com amor e companheirismo. Aos meus queridos sobrinhos pela alegria e amor que me proporcionam.

Ao meu amor, companheiro e amigo Walter Freitas pelo carinho, apoio, conversas e revisão deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Artes, por proporcionarem que o meu olhar de pesquisadora se expandisse.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas conversas e trocas acadêmicas e artísticas.

Aos queridos amigos, em especial Paulo Paixão, Ana Cláudia Costa, Cristina Pereira, Amanda Coutinho, Ana Carolina Costa, Genilde Sousa e Francisca Pompilio. Obrigada por tudo!

A minha amiga-irmã Rosana Rosário, por todo o carinho, companheirismo e viradões de estudo regados a café e conversas instigantes.

Aos meus queridos alunos do Grupo *Passos Para Luz* José Albuquerque, Roseli Ferreira e Socorro Lima, que me fizeram ver o mundo com outros olhos através do aprendizado mútuo proporcionado durante as nossas aulas e processos de criação.

A Renata Teixeira e Lorena Lobato por terem me apresentado o mundo da dança com extrema generosidade e incentivado sempre os meus projetos.

Agradeço imensamente à equipe que compôs o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar*: Walter Freitas, Ícaro Gaya, Socorro Lima, Malu Rabelo, Yolanda Yoko, Karina Pinheiro, José Albuquerque e Roseli Ferreira, pela generosidade e parceria. Graças a vocês este estudo foi possível.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar o processo criativo em dança do espetáculo *O Seguinte Olhar*, realizado com a bailarina deficiente visual (DV) Socorro Lima, integrante do grupo de dança *Passos Para Luz*, que desenvolve, há dez anos, trabalhos com pessoas deficientes visuais, na cidade de Belém do Pará. Trata-se de um estudo de caso. O trabalho busca analisar a construção cênica de um corpo, até então considerado incapaz para tal prática, de modo a possibilitar, na cena, outro olhar para novas possibilidades estéticas de movimento, criação, produção e recepção artística. Os encontros ocorreram no período de agosto a dezembro de 2012, com a frequência de três vezes na semana, duração diária de três horas. As técnicas de coleta de dados utilizadas na investigação compreenderam o uso de registros audiovisuais, fotográficos, escritos (diário de campo), entrevistas não estruturadas e depoimentos da equipe que compôs o espetáculo pesquisado. A partir da análise do espetáculo *O Seguinte Olhar* vislumbram-se meios de criação e recepção em dança, voltados para pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Dança; Deficiência Visual; Processo de Criação; Recepção.

ABSTRACT

This study aims to research the creative process of *O Seguinte Olhar* dance show, performed with the visually impaired dancer Socorro Lima, a member of dance group *Passos Para Luz*, which develops works with visually impaired people in the city of Belém do Pará for ten years. This is a study case. The paper try to analyze the scenic construction of the body, still considered incapable for such practice, in order to allow new perspectives about movement, creation, production and reception artistic focused on visually impaired person. The meetings happened from August to December 2012 three times a week and lasting three hours a day. The techniques used to collect pieces of information in the research involves the use of audiovisual records, photographic, notes made *in locus*, unstructured interviews and testimonials of the team that wrote the researched show. From the analysis of the show *O Seguinte Olhar* lays emphasis to the possibility to ways of creation and reception in dance facing people with visual impairment.

Key-words: Dance, Visual Impairment; Creation Process; Reception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Escala de Snellen	19
Figura 02 – Descolamento de retina	21
Figura 03 – Catarata	21
Figura 04 – Glaucoma	22
Figura 05 – Miopia	22
Figura 06 – Ceratocone	23
Figura 07 – Astigmatismo	23
Figura 08 – Coriorretinite por toxoplasmose	24
Figura 09 – Estrutura geral do olho	26
Figura 10 – A refração da luz na córnea e cristalino	27
Figura 11 – Projeção da imagem invertida na retina	27
Figura 12 – Camadas da retina	29
Figura 13 – Partes funcionais dos cones e bastonetes	30
Figura 14 – Anatomia funcional da retina	33
Figura 15 – Campos visuais dos olhos e a visão binocular	34
Figura 16 – Aula de <i>ballet</i> para crianças do Grupo <i>Passos Para Luz</i>	37
Figura 17 – Aula de <i>ballet</i> do Grupo <i>Passos Para Luz</i> . A professora toca o corpo da aluna.	48
Figura 18 – Aula de <i>ballet</i> do Grupo <i>Passos Para Luz</i> . Aluna toca o corpo da professora.	49
Figura 19 – Experimentação – Movimentos circulares	53
Figura 20 – Experimentação – Torção	55
Figura 21 – Experimentação – Giros	56
Figura 22 – Ensaio do Espetáculo <i>Transformação</i> do Grupo <i>Passos Para Luz</i>	57
Figura 23 – Experimentação na água – Ilha de Cotijuba (PA)	59
Figura 24 – Experimentação na areia – Ilha de Cotijuba (PA)	60
Figura 25 – Contato-Improvisação – Praça da República, Belém (PA)	61
Figura 26 – Trabalho de Expressão Facial	63
Figura 27 – Espetáculo <i>Transformação</i>	73
Figura 28 – Socorro Lima e Ronilson Cruz – Espetáculo <i>Transformação</i>	77
Figura 29 – Cubo – Organização espacial	91
Figura 30 – Exploração do espaço	92
Figura 31 – Trabalho com articulação dos cotovelos	92
Figura 32 – Trabalho com articulações das mãos	92
Figura 33 – Foco do olhar	94
Figura 34 – Sensações opostas – Corpo tenso	95
Figura 35 – Sensações opostas – Corpo leve	95
Figura 36 – Diagrama da disposição do espaço cênico. Desenho: Marina Mota	99
Figura 37 – Delimitação do espaço cênico	100
Figura 38 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “A história do Menino”	101
Figura 39 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “Viagem de apresentação do Noçoquém”	102
Figura 40 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “Apresentação de Onhiamuaçabê”	103
Figura 41 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “Onhiamuaçabê vela o corpo do filho”	104
Figura 42 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “Onhiamuaçabê vela o corpo	105

do filho”	
Figura 43 – Cena do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> : “Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná”	106
Figura 44 – Desenhos da trajetória coreográfica no espaço cênico do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> . Desenho: Socorro Lima	106
Figura 45 – Primeira apresentação das cenas do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> para a plateia deficiente visual	112
Figura 46 – Primeira apresentação das cenas do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> para a plateia deficiente visual	112
Figura 47 – Terceira apresentação das cenas do espetáculo <i>O Seguinte Olhar</i> para a plateia deficiente visual	114

SUMÁRIO

O PRIMEIRO OLHAR	11
CAPÍTULO I - VER E NÃO VER	16
1.1 A CEGUEIRA E A VISÃO SUBNORMAL	17
1.2 A IMAGEM VISTA	24
CAPÍTULO II - PASSOS PARA LUZ	35
2.1 HISTÓRICO	35
2.2 O CORPO QUE NÃO VÊ	39
2.3 A METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA DANÇA	44
2.4 A DANÇA E O DEFICIENTE VISUAL	64
2.5 A TRAJETÓRIA DE SOCORRO LIMA, UMA BAILARINA DEFICIENTE VISUAL	76
CAPÍTULO III - O SEGUINTE OLHAR: PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA COM UMA BAILARINA DEFICIENTE VISUAL	79
3.1 A METODOLOGIA DO PROCESSO DE CRIAÇÃO	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A	124
ANEXO I	125

O PRIMEIRO OLHAR

O sonho! Sempre o mesmo sonho! Eu, criança ainda, brincando de esconde-esconde em uma rua do Guamá, na periferia de Belém. Oculto-me atrás da mureta de uma casa e fico olhando sorrateiramente para ver se o perseguidor se aproxima de onde estou. De repente minha visão começa a ficar desfocada, fazendo-me perder a noção das coisas em volta. Tento ver o que está à minha frente e não consigo: está escuro, muito escuro... Meu coração se enche de angústia; esfrego desesperadamente os olhos na esperança de me livrar da imensidão sombria que começa a se apoderar de mim.

É assim que começa, creio eu, minha experiência com processos relacionados à deficiência visual: por meio desse sonho que se repete há anos. Concretamente, posso dizer que meu trabalho com deficientes visuais começou com o desejo de desenvolver um projeto social. Para falar da gênese dessa vontade, preciso dizer que minha história com a dança teve como ponto de partida um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo caráter social vinha expresso no título, *Riacho Doce*¹, referência a uma das comunidades mais necessitadas daquela área urbana. Lá, aos treze anos de idade, tive meu primeiro contato com essa forma de expressão; no início, por curiosidade, pois confesso que nunca havia me imaginado bailarina. A vida de criança de periferia não favoreceu que eu cultivasse em meu espírito tal possibilidade.

O trabalho de dança, nesse Projeto, era desenvolvido a partir da técnica do *ballet* clássico. Nesse começo de vida artística, tive duas professoras fundamentais para o meu entendimento, tanto técnico quanto estético, do *ballet* clássico. Chamavam-se Lorena Lobato e Renata Teixeira, sendo esta última responsável por identificar em mim (e em outros três alunos do *Projeto Riacho Doce*), o potencial necessário para nos tornarmos professores deste gênero de dança.

¹ O *Projeto Riacho Doce* (PRD) é uma proposta acadêmico-social de ação complementar à escola, desenvolvida pela Faculdade de Educação Física da UFPA, com o apoio de instituições diversas. O PRD desenvolve ações voltadas para a formação integral de crianças e adolescentes, associadas ao compromisso nacional com o desenvolvimento humano, manifestando-se no atendimento direto e na construção e disseminação de tecnologias sociais, por meio da ética e da corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da sociedade. Suas atividades ocorrem no turno oposto ao da escola de origem. O principal objetivo do Projeto é oferecer oportunidade de desenvolvimento a crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, por meio do aprimoramento de habilidades pessoais, sociais, produtivas e cognitivas para o sucesso na escola e na vida. No Projeto, esses alunos vivenciam atividades esportivas, pedagógicas e artístico-culturais, recebendo atendimento de enfermagem e complemento alimentar. (Cf. MATOS 2011, p. 8-9)

Foi dessa forma, então, que, passei aos quinze anos de idade a exercer a função de “monitora” nas turmas iniciantes do Projeto, sob a supervisão e orientação da professora Renata Teixeira. Em função da disponibilidade das professoras citadas, as aulas ocorriam somente aos sábados e aos domingos, na Capela Ecumênica Universitária, localizada à beira do rio Guamá, dentro do Campus do Guamá, na Universidade Federal do Pará. De lá para cá, aprender mais e mais sobre a dança converteu-se num objetivo prioritário em minha vida. Percebi, então, que minha vocação profissional era a docência em dança, fato que influenciou diretamente minhas escolhas profissionais que se seguiram.

Quando completei dezoito anos, outro acontecimento contribuiu para o encaminhamento de meus projetos: convidada pela professora Renata Teixeira para colaborar, nas atividades de *ballet*, com o Projeto *Riacho Doce*, a também professora e empresária Ana Unger, ao tomar conhecimento do trabalho realizado, decidiu convidar-me, juntamente com os meus colegas monitores para estudar e estagiar em sua escola, o *Centro de Dança Ana Unger*. Isso me permitiu dar continuidade aos meus estudos como bailarina e aprofundar minhas experiências de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Nessa nova etapa da minha vida, pude delinear o que viria a ser a minha profissão: professora de dança. Comecei dando aulas de *ballet* clássico para crianças na faixa etária de 3 a 10 anos. Logo depois, passei a ministrar, também, aulas de sapateado. Destarte, tive oportunidade de ampliar e apurar o meu olhar em relação ao corpo e suas possibilidades na dança e através da dança.

Encontrei na diretora do centro de dança supracitado, a vontade de realizar um projeto social com a dança, pretensão esta que foi compartilhada comigo. Passei, então, a pensar constantemente nessa possibilidade, pois me sentia no dever de dar um retorno daquilo que recebera. 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 submetido 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*.

Não é difícil perceber que, minha vida de professora ganhou, com isso, novos horizontes. Percebi que tudo o que havia aprendido sobre dança não seria suficiente para

o estabelecimento de um método de ensino para deficientes visuais. Sem nenhuma referência a trabalhos dessa natureza, lancei-me no desafio de construir com os meus alunos uma “forma” de ensino que contemplasse esse corpo.

Esse trabalho novo com a dança começou concomitantemente ao meu ingresso na Graduação do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Federal do Pará. Nesse contexto, o estudo a respeito do corpo, sob a perspectiva de várias ciências, abriu os meus olhos para a compreensão da minha práxis.

As vivências com o Grupo *Passos Para Luz* influenciam o meu olhar de pesquisadora. Construí meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2008, abordando minhas experiências voltadas para esse campo. Nele, investiguei a atuação da dança na construção da autonomia do deficiente visual, em suas atividades diárias.

A partir do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, vislumbrei a possibilidade de aprofundar minhas pesquisas em dança com deficientes visuais. O resultado está impresso nas páginas desta Dissertação. Trata-se de uma investigação – um estudo de caso – dos formatos por meio dos quais se dá o processo criativo com uma bailarina deficiente visual integrante do Grupo *Passos Para Luz*.

Como delineamento de pesquisa, o estudo de caso [...] indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo processo de investigação. [...] os estudos de caso envolvem 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. (GIL, 2009, p. 5)

Para Antonio Carlos 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”.

Utilizo como enfoque teórico os *Disability Studies*, em especial a obra de Ann Cooper Albright, por tratar do corpo deficiente e da cena artística. Para discutir a deficiência, principalmente a deficiência visual, lancei mão dos escritos de João Vicente Ganzarolli Oliveira; Débora Diniz; David Le Breton; Erving Goffman; Jacques Lusseryan, José Spínola Veiga e Oliver Sacks. O corpo é tratado à luz dos estudos de Maurice Merleau-Ponty e Eline Tereza Rozante Porto. A análise da dança, relacionada à

deficiência, tem como principais teóricos: Eliana Lúcia Ferreira; Rudolf Laban, Isabel Marques, Klauss Vianna, Helena Katz, Barbara Haselbach, Fernanda Bianchini; Renata Mara Almeida; Ida Mara Freire, Ana Carolina Teixeira e Magda Bellini. E no que se refere ao processo criativo, a investigação foi pautada no conceito de “rede” a partir dos estudos de Cecília Almeida Salles:

[...] o conceito de rede, parece ser indispensável para abranger características marcantes dos processos de criação, tais como: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos. Este conceito reforça a conectividade e a proliferação de conexões, associadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas se relacionam com seu entorno. (SALLES, 2008, p. 17-18)

No primeiro capítulo, situo a deficiência visual e a imagem retiniana, como estratégia para elucidar aspectos inerentes à pessoa com deficiência visual. Esforçando-me por revelar a forma como os bailarinos do Grupo *Passos Para Luz* veem.

No segundo capítulo, trato do Grupo *Passos Para Luz*, contextualizando do trabalho que vem sendo realizado, bem como apontando as vertentes criativas que o grupo tem experimentado, destacando o histórico e a metodologia de ensino da dança desenvolvida; aborda, ainda, o corpo do deficiente visual, em geral, e a trajetória da bailarina Socorro Lima, em particular, que participa do referido grupo há dez anos.

No terceiro e último capítulo, discuto o processo criativo em dança com a bailarina deficiente visual Socorro Lima, no ensejo do espetáculo *O Seguinte Olhar*, produção mais recente do Grupo *Passos Para Luz*.

O Seguinte Olhar nasceu da necessidade de compreender como se dá a experiência criativa em dança com uma bailarina deficiente visual e, mais que isso, como esse trabalho pode dialogar com uma plateia também deficiente visual. Trata-se do desenvolvimento de um processo experimental a respeito das múltiplas possibilidades de criação artística da dança com e para deficientes visuais. Aborda, ainda, os meios de construção da cena que podem ser estabelecidos por esse corpo que dança, mas que não se vê, e que não vê, também, a plateia. Configuraram-se, nesse processo, dois olhares: um para o processo criativo da bailarina deficiente visual e outro para a plateia DV, como tentativa de compreender as maneiras pelas quais se dão a percepção e a recepção da dança por este público, objetivo perseguido a partir de diálogos diretos estabelecidos com essas pessoas ao longo do processo de

criação/experimentação cênica. O foco foi a compreensão da dança pelo artista DV, com suas potencialidades de criação e ressignificação dos movimentos na e pela dança, e da plateia DV, que mereceu um processo de criação pensado com ela e para ela.

O referido espetáculo foi contemplado com recursos disponibilizados pelo Instituto de Artes do Pará (IAP) em seu edital Bolsa de Criação e Experimentação Artística do ano de 2012. Os encontros ocorreram no período de agosto a dezembro do mesmo ano, com a frequência de três vezes na semana e duração diária de três horas. Os espaços utilizados foram as salas de dança do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL-SEDUC) e do próprio Instituto de Artes do Pará.

Embora muitas questões tenham surgido durante o processo de criação artística do espetáculo *O Seguinte Olhar*, o recorte deste estudo busca investigar o seguinte problema: como se dá o processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual? A hipótese aventada, a partir do problema explicitado, foi de que o processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual ocorre a partir da exploração dos seus sentidos remanescentes, visando desenvolver sua percepção corporal e espacial.

As pessoas que participaram da pesquisa ratificaram o aceite do uso de entrevistas e imagem por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As técnicas de coleta de dados utilizadas na investigação compreenderam o uso de registros audiovisuais e fotográficos, escritos (diário de campo), entrevistas não estruturadas e depoimentos verbalizados – colhidos, estes últimos, durante os debates realizados em grupo, ao final de cada ensaio do espetáculo pesquisado.

1. VER E NÃO VER

O Olho é uma espécie de globo,
é um pequeno planeta
com pinturas do lado de fora.
Muitas pinturas:
azuis, verdes, amarelas.
É um globo brilhante:
parece cristal,
é como um aquário com plantas
finamente desenhadas: algas,
sargaços,
miniaturas marinhas, areias, rochas,
naufrágios e peixes de ouro.

Mas por dentro há outras pinturas,
que não se vêem:
umas são imagens do mundo,
outras são inventadas.

O Olho é um teatro por dentro.
E às vezes, sejam atores, sejam cenas,
e às vezes, sejam imagens, sejam
ausências,
formam, no Olho, lágrimas.

(Cecília Meireles, 2001)

Compreender a pessoa com deficiência visual, sua forma de “ver” o mundo, as patologias que resultaram no déficit visual e, por fim, a complexidade da imagem retiniana, são os elementos que perfazem o entendimento buscado por mim, desde o primeiro contato, acerca do universo destas pessoas.

Helena Katz (1998, p. 12) ressalta que, para pensar a dança, é necessário entender melhor o corpo que dança. E, para tal empreendimento, não se pode dispensar os conhecimentos desenvolvidos em algumas áreas que também estudam o corpo.

Destarte, discorrer sobre os aspectos supra, ressaltando as especificidades dos bailarinos do grupo de dança *Passos Para Luz*, sobretudo da bailarina Socorro Lima – foco deste estudo –, parece-me oportuno no sentido da compreensão dos capítulos subsequentes, para obter como resultado o entendimento mais abrangente daquilo que concerne a pessoas com deficiência visual, suas necessidades e possibilidades enquanto artistas dançantes.

1.1 A cegueira e a visão subnormal

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa ou profunda, compondo o grupo denominado de visão subnormal ou baixa visão. A ausência total da resposta visual é denominada cegueira. Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades, desde a cegueira total até a visão perfeita, também total.

A delimitação dos deficientes visuais – cegos ou pessoas com visão subnormal – se dá por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual, que diz respeito à visão central, e as medidas do campo visual, que correspondem à visão periférica e são utilizadas como padrão segundo parâmetros mundialmente aceitos².

De acordo com os estudos das alterações relativas ao campo visual, podemos estabelecer dois tipos de comprometimento: central e periférico. Já a idade do indivíduo, no momento em que se inicia a deficiência, pode defini-la como congênita ou adquirida. Se está associada a outro tipo de deficiência, como a surdez, por exemplo, a deficiência pode também ser caracterizada como múltipla.

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão) a 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. Uma definição simples de visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia. Ou seja: a pessoa com esse tipo de dificuldade conserva resíduos de visão.

Portanto, na pessoa com visão subnormal apresenta-se uma perda visual severa, que não pode ser corrigida por meio de tratamento clínico, cirúrgico ou com utilização de óculos convencionais. Ela mantém, contudo, um resíduo visual que pode ser caracterizado como individual e sua capacidade de usá-lo não depende somente da acuidade ou da patologia. Esse resíduo compreende uma extensa gama de possibilidades, variando de pessoa para pessoa, e seu uso pode compreender desde apenas algumas atividades da vida diária até a utilização da leitura e escrita em tinta, com recursos especializados (ópticos, não-ópticos e eletrônicos).

² Ver no sítio: <http://www.ibr.gov.br/>

Utilizando recursos ópticos (como óculos e lupas), a pessoa com visão subnormal apenas distingue vultos, a claridade ou objetos a curta distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (Bangkok, 1992), o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal é aquele que apresenta perda profunda da acuidade visual, com medidas que vão variar de 20/30 até 20/1000 pés na escala de Snellen (Tabela 1)³, tendo como consequência a diminuição das suas respostas visuais, mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional, com percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa.

É considerada como visão normal aquela em que o sujeito possui visão central 20/20 ou campo visual igual a 180°. A medida da acuidade visual normal significa que o indivíduo enxerga a 20 pés o estímulo que deve ser percebido a exatamente 20 pés. A medida similar brasileira é de 6/6 metros.

A visão pode ser medida na distância de 20 pés (6 metros) ou, ainda, a uma distância menor, a 14 polegadas de distância. Para fins de diagnóstico, a distância da acuidade visual é o padrão para comparação, sendo sempre testado cada olho separadamente. A acuidade visual é marcada por dois números (por exemplo “20/60”). O primeiro número representa a distância de teste, em pés, entre o quadro e a pessoa, e o segundo representa a fileira menor das letras que o olho da pessoa pode ler. 20/20 caracteriza uma visão normal; 20/60 indica que a pessoa consegue apenas ler, a uma distância de 20 pés, o que uma pessoa com olho normal pode ler a uma distância de 60 pés.

A perda leve da acuidade visual do indivíduo corresponde à medida padrão de 20/30 até 20/70 pés (6/9 a 6/21 metros). A perda moderada é equivalente a 20/80 até 20/100 (6/24 a 6/30).

As pessoas com visão subnormal severa estão incluídas no grupo que possui visão entre 20/200 a 20/400 pés (6/60 a 6/120 metros). A visão subnormal profunda compreende o índice de 20/500 até 20/1000 pés (6/150 a 6/300 metros).

³ A escala de Snellen serve para medir a acuidade visual para longe, ou seja, a percepção de forma e posição a uma distância de 20 pés ou 6 metros; as figuras E em negro, em diferentes posições são alinhadas sobre uma carta branca, diminuindo seu tamanho de cima para baixo, numa proporção direta de distância e tamanho baseados em uma escala decimal que varia de 0,1 a 1.

0,5	6/36	20/120
0,6	6/30	20/100
0,7	6/24	20/80
0,8	6/18	20/60
0,9	6/12	20/40
1,0	6/6	20/20

Fonte: Adaptado de Michael, 1980

A cegueira total ou simplesmente AMAUROSE, pressupõe completa perda de visão – a visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente.

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida ou congênita. O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, mantém, muitas vezes, suas memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais.

João Vicente Ganzarolli de Oliveira (2002), afirma que o nível de restrição sensorial imposta pela ocorrência da deficiência visual está diretamente relacionado à maneira como esta vem a se manifestar. Quando uma pessoa fica cega antes dos seis anos de idade, é como se houvesse nascido sem enxergar, pois é a partir desta idade, aproximadamente, que as impressões visuais registram-se na memória.

As patologias que levam à deficiência visual incluem principalmente alterações das seguintes funções visuais: visão central, visão periférica e sensibilidade aos contrastes.

Como causas da deficiência visual, de maneira geral, podemos considerar que as principais são infecciosas, nutricionais, traumáticas e causadas por doenças como a catarata⁴. Observam-se, também, causas genéticas e degenerativas, que podem ser divididas, ainda, em congênitas ou adquiridas⁵.

⁴ A catarata consiste na opacificação do cristalino, em grau suficiente para reduzir a visão. (Cf. BRAUNWALD, Fauci.; KASPER, Hauser.; LONGO, Jameson. **Harrison Medicina Interna**. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill, vol. I, 17.ed. 2008., p.189)

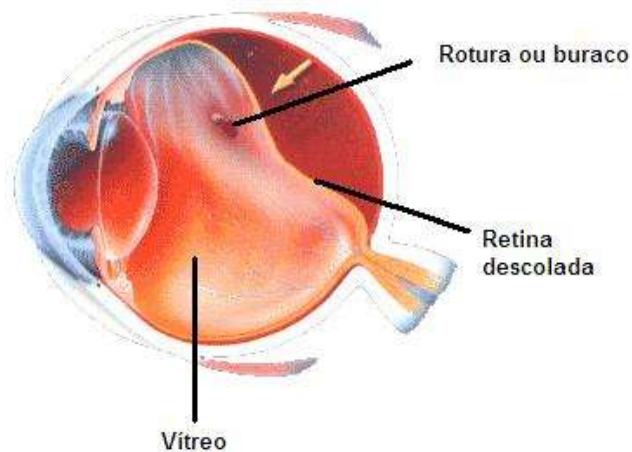
⁵ Associação Baiana de Cegos. Ver no sítio <http://www.associacaobaianadecegos.org.br/deficiencia-visual/>.

- Causas congênitas: amaurose congênita de Leber⁶, má formação ocular, glaucoma congênito⁷, catarata congênita.
- Causas adquiridas: traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas a hipertensão arterial ou diabetes.

Os bailarinos pesquisados do grupo *Passos Para Luz* apresentam as seguintes patologias:

- José Albuquerque de Almeida Filho – Visão subnormal adquirida aos 20 anos por toxoplasmose). Apresenta descolamento da retina, catarata e glaucoma. O bailarino relata: “Enxergo nublado, sombras e coisas grandes [...]”

Figura 2 – Descolamento de retina



Fonte: <http://www.institutoderetina.com.br>

Figura 3 – Catarata

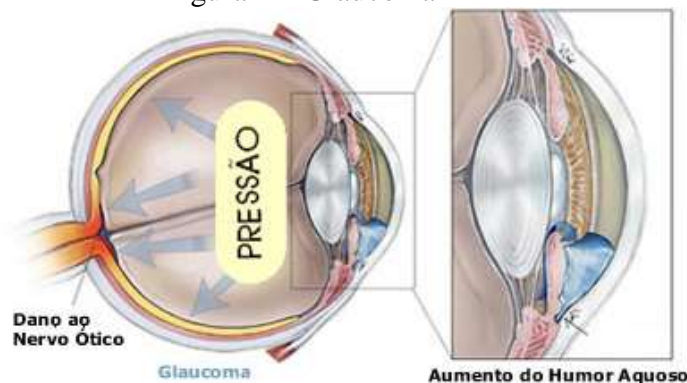


Fonte: <http://www.cirurgiacatarata.com>

⁶ A amaurose congênita de Leber é um tipo de distrofia retiniana, que causa cegueira infantil. As características frequentes incluem grave perda visual (ao nascimento ou nos primeiros anos de vida), redução do campo visual (campo tubular), nistagmo, cegueira noturna. (Cf. [COCO, Monique](#); [HAN, Sang Won](#); [SALLUM, Juliana Maria Ferraz](#). 2009, p. 564)

⁷ O glaucoma é uma das causas mais comuns de cegueira. É uma doença do olho em que a pressão intra-ocular se torna patologicamente alta. Pressões extremamente altas podem causar cegueira em dias ou até horas. (Cf. BRAUNWALD, Fauci.; KASPER, Hauser.; LONGO, Jameson. 2008, p. 624)

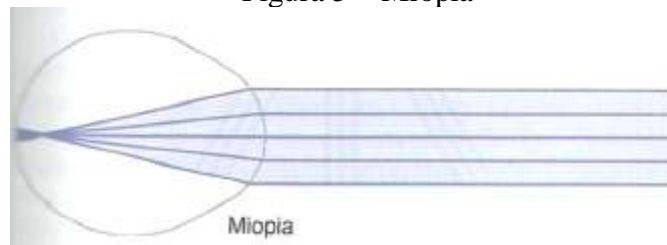
Figura 4 – Glaucoma



Fonte: <http://www.hosb.com.br>

- Roseli Mônica Vilhena Ferreira – Visão subnormal congênita. Possui miopia⁸ progressiva (20 graus), ceratocone⁹ e astigmatismo¹⁰. Roseli Ferreira ao exemplificar sua forma de ver, diz: “A minha visão, ela é muito fechada, é borrado, não é nítido, né? [...]”

Figura 5 – Miopia



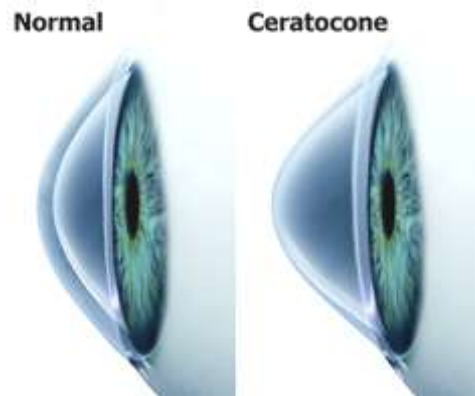
Fonte: Guyton; Hall, 2006

⁸ Na miopia as imagens se formam antes da retina, incapacitando a pessoa de ver com nitidez objetos distantes. A miopia mais comum é a axial, que se caracteriza pelo olho ser mais longo do que o normal. Deste modo, o poder de refração do sistema de lentes (córnea e cristalino) é muito grande para o comprimento do eixo antero-posterior do olho. (GUEDES, André F.; BRAUN, Luci F.M. e RIZZATTI, Mara R. 2001, p. 53)

⁹ Ceratocone é uma anormalidade que faz com que a córnea mude seu formato. Deixa de ser arredondada e adquire uma forma de cone. Isso faz com que a pessoa enxergue embaçado. (GIUSTINA, Eduardo Dell et al. 2007, p. 256)

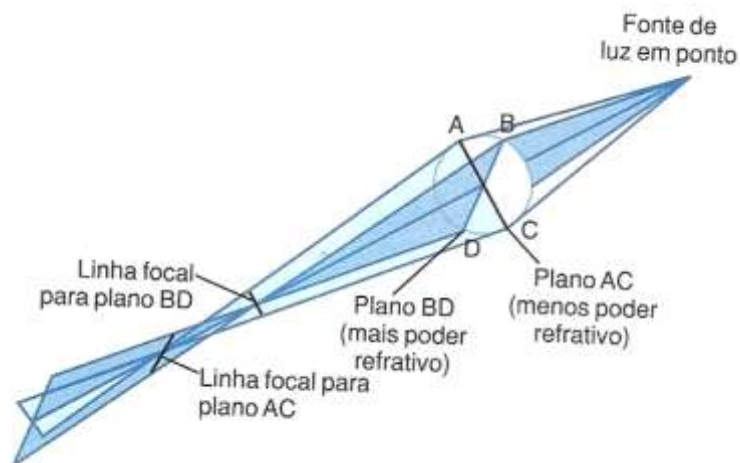
¹⁰ O astigmatismo ocorre quando o sistema de lentes é ou fica ovóide em vez de esférico. Tanto a córnea quanto o cristalino podem estar mais alongados em uma direção do que na outra. Assim o olho tem visão para longe, para alguns raios luminosos, e visão para perto para os demais. A pessoa com olhos astigmáticos é incapaz de focalizar qualquer objeto com nitidez, não importando a distância a que estiver do olho; pois, quando os raios luminosos da visão de perto estão focalizados, os de visão para longe não estão e vice-versa. (GUYTON, 1988, p. 184)

Figura 6 – Ceratocone



Fonte: <http://www.cctc.com.br>

Figura 7 – Astigmatismo



Fonte: Guyton; Hall, 2006

- Socorro Carvalho de Lima – Visão subnormal congênita. Tem coriorretinite¹¹ por toxoplasmose e miopia. Socorro Lima define assim sua forma de ver: “Tudo embaçado, sem foco. Como se tivesse algo bloqueando a visão [...] e as pessoas eu não consigo ver detalhes de rosto, ver detalhes de objetos e de nada. À noite eu não consigo perceber as coisas, percebo só claridade, não consigo definir pessoas [...].”

¹¹ Coriorretinite é uma inflamação no fundo do olho. As manifestações oculares são: visão turva e diminuída, fotofobia e dor ocular. (Cf. BRAUNWALD, Fauci.; KASPER, Hauser.; LONGO, Jameson. 2008, p. 1308)

Figura 8 – Coriorretinite por toxoplasmose



Fonte: <http://www.ofthalmologiaonline.com.br>

Pedagogicamente, classifica-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como pessoa com visão subnormal aquela que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

1.2 A imagem vista

O olho humano é composto por um conjunto complexo de elementos que atuam de forma específica para que o ato de olhar, ver ou enxergar ocorra.

Os olhos são os órgãos que refratam e focalizam raios luminosos que incidem sobre os sensíveis fotorreceptores da parte de trás de cada olho. Os impulsos nervosos a partir dos fotorreceptores estimulados são conduzidos através da via da visão no interior do encéfalo até os lobos occipitais do cérebro onde a imagem da visão é percebida.

Os olhos estão situados no crânio, em posição anterior e separados um do outro a uma distância suficiente para conseguir visão binocular (estereoscópica) quando focalizam um objeto. Essa perspectiva tridimensional permite a uma pessoa a avaliação de profundidade. Frequentemente comparados a uma câmera, os olhos são responsáveis por aproximadamente 80% de todo conhecimento que é assimilado. (VAN DE GRAFF, 2003, p. 499)

Existem nele as estruturas responsáveis pela captação da luz, que desempenham função óptica, e os elementos que transformam o impulso luminoso em impulso

elétrico, através de reações químicas. O olho é formado, basicamente, por córnea, íris, pupila, cristalino, retina, esclera e nervo ótico¹².

- Córnea: É a primeira estrutura do olho que a luz atinge. A córnea é constituída de cinco camadas de tecido transparente e resistente. A camada mais externa, o Epitélio, possui uma capacidade regenerativa muito grande e se recupera rapidamente de lesões superficiais. As quatro camadas seguintes, mais internas, são aquelas que proporcionam rigidez ao olho e o protegem de infecções.
- Íris: A porção visível e colorida do olho, logo atrás da córnea. Possui músculos que podem aumentar ou diminuir a pupila, a fim de que o olho possa receber mais ou menos luz, conforme as condições de luminosidade do ambiente.
- Pupila: É a abertura central da íris, através da qual a luz passa para alcançar o cristalino.
- Cristalino: É a parte que ajusta na retina o foco da luz que vem através da pupila. Tem a capacidade de aumentar ou diminuir, discretamente, sua superfície curva anterior, a fim de se ajustar às diferentes necessidades de focalização das imagens, próximas ou distantes. A esta capacidade chamamos "acomodação".
- Retina: É a membrana que preenche a parede interna em volta do olho, que recebe a luz focalizada pelo cristalino. Contém fotorreceptores que transformam a luz em impulsos elétricos, passíveis de serem interpretados como imagens pelo cérebro. Existem na retina dois tipos de fotorreceptores: bastonetes e cones¹³ que se localizam em torno da fóvea¹⁴.
- Nervo Óptico: Transporta os impulsos elétricos do olho para o centro de processamento do cérebro, para a devida interpretação.
- Esclera: É o nome da capa externa, fibrosa, branca e rígida que envolve o olho. É contínua com a córnea e representa a estrutura que dá forma ao globo ocular.

O interior do olho é cheio, em sua maior parte, com líquido. O líquido que fica anterior ao cristalino é líquido extracelular praticamente puro: o humor aquoso; e o que

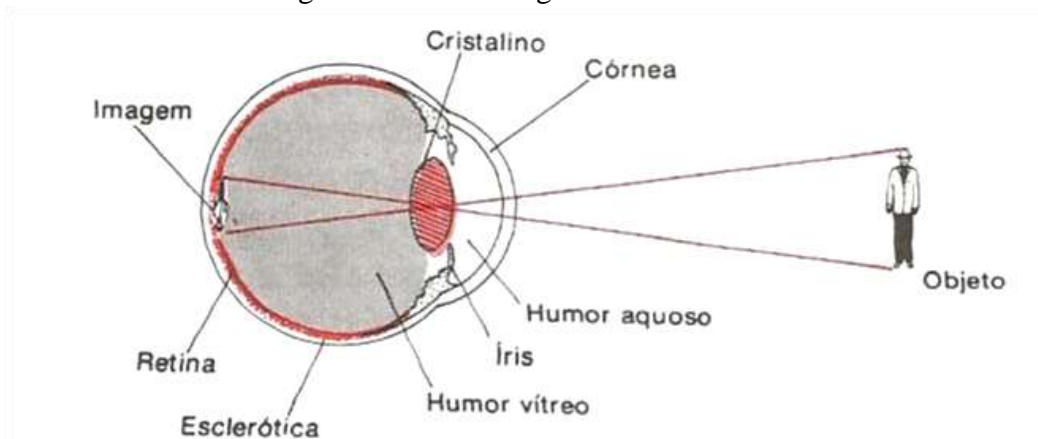
¹² Cf. GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. **Tratado de fisiologia médica**. Tradução de Barbara de Alencar Martins et al. 11. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. e SILVERTHORN, Dee Unglaub. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

¹³ Os cones e os bastonetes são fotorreceptores que transformam o estímulo luminoso em sinal elétrico; os cones operam em iluminação intensa e são responsáveis pela visão de cores. Os bastonetes são acromáticos, atuam na iluminação baixa, participam da visão noturna. (Cf. AIRES, 1999, p. 260)

¹⁴ Fóvea é uma pequena área central da retina com cerca de 0,5mm de diâmetro. É especialmente adaptada para uma alta acuidade visual. (GUYTON, 1988, p. 190)

fica na parte posterior ao cristalino contém matriz mucoprotéica e forma uma estrutura gelatinosa e transparente denominada humor vítreo.

Figura 9 – Estrutura geral do olho



Fonte: Guyton, 1988

Dee Unglaub Silverthorn (2010, p.365) afirma que o olho é um receptor sensorial equivalente à câmera fotográfica: foca sobre uma superfície sensível à luz (retina) usando uma lente e uma abertura (pupila) que pode ajustar seu tamanho para modificar a quantidade de luz que entra. A visão pode ser definida como o processo pelo qual a luz refletida nos objetos existentes no meio externo é transformada em imagem mental. Este processo pode ser dividido em três momentos:

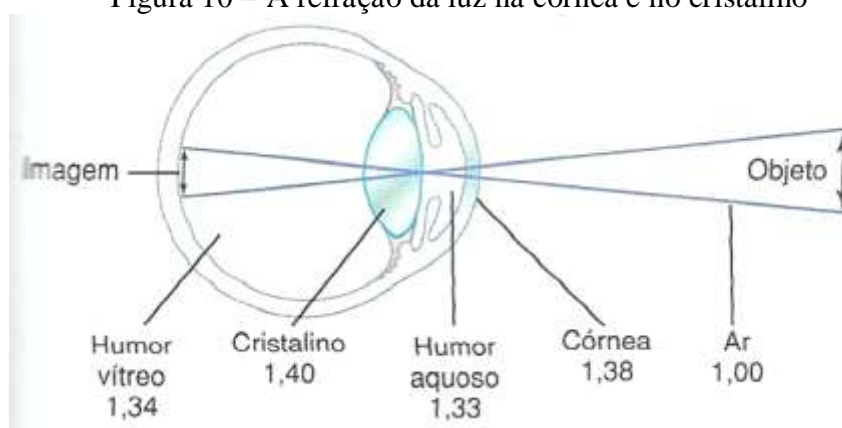
1. A luz entra no olho e é focalizada na retina pela lente (cristalino).
2. Os fotorreceptores presentes na retina transduzem¹⁵ a energia luminosa em um sinal elétrico.
3. As vias neurais da retina até o cérebro processam os sinais elétricos em imagens visuais.

Ao entrar no olho, a luz passa através da córnea e do cristalino, antes de chegar à retina. Quando os raios de luz passam do ar para um meio com densidade diferente, como a água ou o vidro eles refratam (mudam de direção). A luz que entra no olho sofre duas refrações: primeiro quando passa pela córnea e depois quando passa pelo cristalino.

¹⁵ Transdução é a conversão de energia luminosa em sinais elétricos biologicamente reconhecíveis, que se processa no segmento externo dos cones e bastonetes. A transdução ocorre quando a luz incide na retina. O evento inicial é constituído pela absorção de luz pelos pigmentos visuais e pelas alterações de conformações moleculares resultantes. (Cf. SILVERTHORN, 2010, p. 371)

Arthur Guyton (1988, p. 182) explica que o sistema de lentes do olho é formado pela córnea e pelo cristalino, ambos exemplos de lentes convexas e convergentes. Uma vez que a córnea é curva em sua parte externa, os raios luminosos que passam do ar para a córnea são refratados do mesmo modo como uma lente óptica refrata os mesmos raios luminosos. Depois de haverem passado pela córnea e pelo humor aquoso, esses raios refratados atingem a superfície curva anterior da lente do cristalino, onde ocorre mais curvatura, e, conforme passam pela superfície curva posterior da lente do cristalino, os raios são curvados mais uma vez.

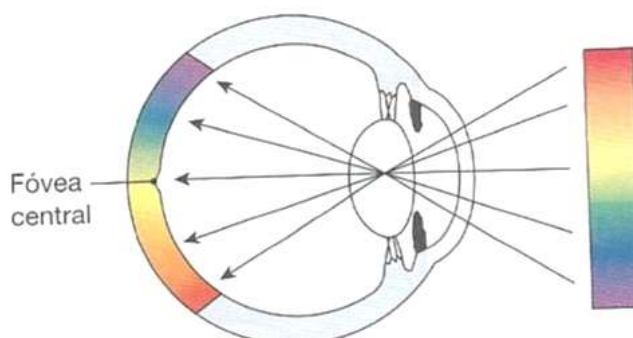
Figura 10 – A refração da luz na córnea e no cristalino



Fonte: Guyton; Hall, 2006.

O sistema de lentes do olho pode focalizar, na retina, uma imagem que por sua vez é invertida e reversa em relação ao objeto. No entanto, a mente percebe os objetos na posição em pé apesar da orientação de “cabeça para baixo” da retina, porque o cérebro é habilitado para considerar uma imagem invertida como normal.

Figura 11 – Projeção da imagem invertida na retina



Fonte: Silverthon, 2010.

A formação da imagem também depende da quantidade de luz que entra pela pupila. Nesse sistema de abertura existe a íris, cuja principal função é aumentar a quantidade de luz que entra no olho em um ambiente de escuridão e diminuir a quantidade de luz que entra no olho à luz do dia.

A quantidade de luz que entra na pupila é proporcional à sua área ou ao quadrado do diâmetro da mesma. A pupila do olho humano pode diminuir a aproximadamente 1,5 milímetro e aumentar até 8 milímetros de diâmetro. A quantidade de luz que entra no olho pode mudar cerca de 30 vezes em decorrência de alterações da abertura pupilar. Isso representa um mecanismo para adaptação ao claro e ao escuro, adicional ao mecanismo retiniano para essas funções¹⁶.

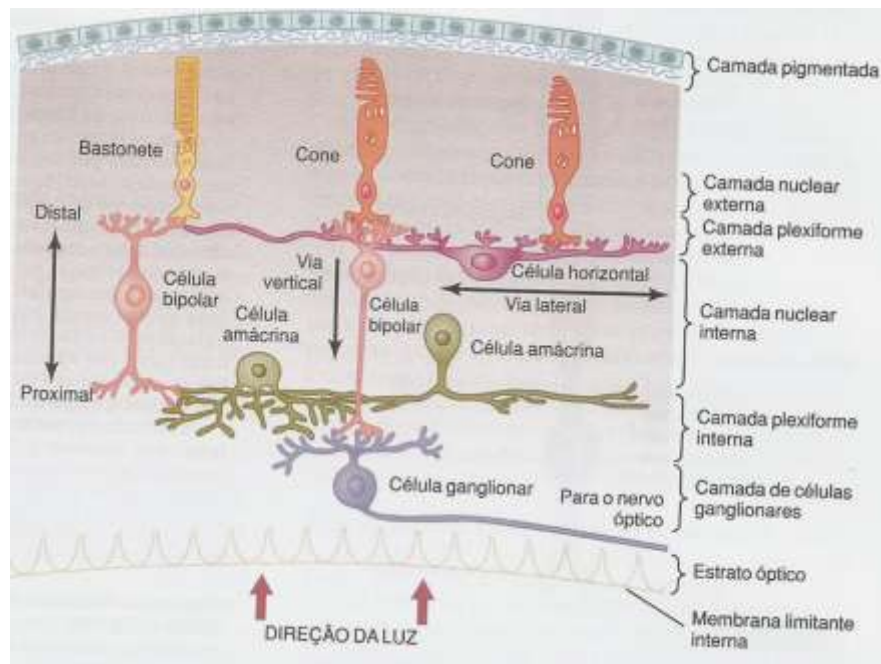
A retina é a parte sensível à luz que penetra no olho e contém os cones, que são responsáveis pela visão de alta acuidade e pela visão colorida durante o dia, quando os níveis de luz são mais altos. Os bastonetes funcionam na presença de pouca luz e são responsáveis pela visão noturna, ocasião em que os objetos são vistos em preto e branco. Quando bastonetes e cones são excitados, os sinais são transmitidos primeiramente através de sucessivas camadas de neurônios na própria retina e, finalmente, propagam-se pelas fibras do nervo óptico e para o córtex cerebral.

A retina é dividida em camadas, estruturadas da seguinte forma: camada pigmentar, camada de bastonetes e cones (que se projeta na camada pigmentar), camada plexiforme externa, camada nuclear interna, camada plexiforme interna, camada ganglionar, camada fibrosa do nervo óptico e membrana limitante interna¹⁷.

¹⁶ Cf. GUYTON, Arthur C.; HALL, John E.. **Tratado de fisiologia médica**. Tradução de Barbara de Alencar Martins et al. 11. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. p. 632.

¹⁷ Cf. GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. op. cit, p. 635.

Figura 12 – Camadas da retina



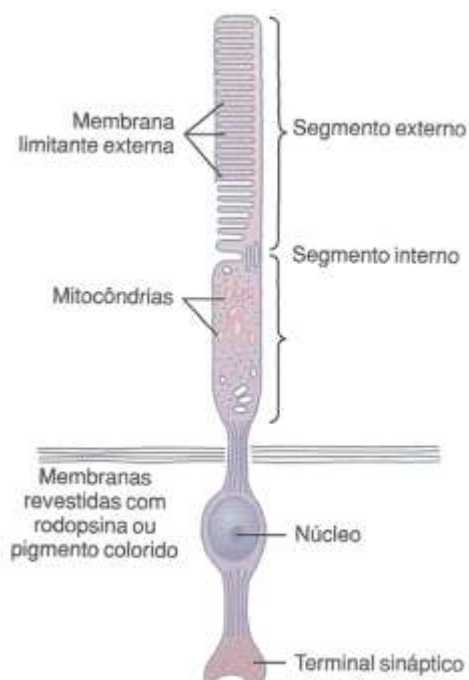
Fonte: Guyton; Hall, 2006.

A camada pigmentar da retina contém grandes quantidades de pigmento negro, muito escuro, a melanina. A função da melanina é absorver os raios luminosos que atravessaram a retina, impedindo, portanto, por essa forma, a reflexão da luz de volta para o olho.

Depois que atravessa o sistema de lentes do olho e atravessa o humor vítreo, a luz entra na retina a partir de sua camada mais interna, ou seja, atravessa primeiramente as células ganglionares e depois as camadas plexiforme e nuclear, antes de finalmente chegar à camada de cones e bastonetes que delinea a borda externa da retina.

Os cones e bastonetes são células sensoriais fotossensíveis e responsáveis pela transdução foto-elétrica. A retina humana possui aproximadamente 120 milhões de bastonetes e 60 milhões de cones. Tanto os cones como os bastonetes possuem três segmentos: externo, interno e o terminal sináptico. No segmento externo ocorrem as reações fotoquímicas e no terminal sináptico a liberação de neurotransmissores para as células nervosas da retina (células bipolares e horizontais). O segmento externo dos bastonetes possui, em seu interior, uma pilha de discos membranosos (ou lamelas) flutuantes nos quais as reações fotoquímicas ocorrem.

Figura 13 – Partes funcionais dos cones e bastonetes



Fonte: Guyton; Hall, 2006.

O maior número de receptores de luz está nos bastonetes. A luz de todas as cores os estimula, enquanto que os cones são seletivamente estimulados pelas diferentes cores. Por conseguinte, os cones são responsáveis pela visão das cores, em contraste com os bastonetes, nos quais se concentra a visão em preto e branco ou claro-escuro. (GUYTON, 1988, p. 185-186)

Os cones e bastonetes utilizam a vitamina A para a síntese de substâncias fotossensíveis. Ao ser absorvida por um bastonete, a vitamina A é transformada em retineno. Esse retineno combina-se com uma proteína dos bastonetes – a opsina – para formar o composto fotossensível denominado rodopsina. Nos cones há três proteínas semelhantes à opsina, as fotopsinas. São as diferenças existentes entre as fotopsinas que fazem com que os três tipos de cones sejam sensíveis de modo seletivo a diferentes cores.

A discriminação da imagem na retina ocorre a partir da decomposição da imagem em dois componentes. O primeiro componente é o da luminosidade; o segundo componente é uma série de sinais indicativos de variação de intensidade luminosa. Assim, as imagens que são enviadas pela retina para o nervo óptico não transmitem o padrão verídico da imagem visual, mas transmitem uma espécie de sinal, indicativo da intensidade geral da iluminação e outros sinais que indicam onde, na imagem, ocorrem

variações da intensidade luminosa. Além desses sinais, os cones enviam sinais adicionais para as respectivas cores, indicadores dos contrastes entre elas.

A adaptação da visão a ambientes claros se dá quando grandes quantidades de energia luminosa atingem a rodopsina e grande parte dessa substância é decomposta em retineno e opsina. Assim, a quantidade de rodopsina cai a valores muito baixos quando a pessoa permanece em locais com iluminação intensa.

No processo de adaptação, a pessoa que entra em um ambiente escuro, proveniente de outro ambiente iluminado, tem a quantidade de rodopsina diminuída. Como resultado, a pessoa não consegue ver nada. No entanto, por causa da quantidade pequena de energia luminosa, pouquíssima rodopsina é decomposta. Por conseguinte a concentração de rodopsina aumenta gradativamente, de acordo com o tempo de permanência nas novas condições, até atingir valor suficiente para permitir a estimulação dos bastonetes por pequeníssimas quantidades de luz. De modo análogo, os mesmos processos ocorrem nos cones.

O segundo mecanismo é a adaptação neural, que envolve os neurônios nos estágios sucessivos da cadeia visual, na própria retina e no cérebro. Isto significa que, quando a intensidade de luz aumenta pela primeira vez, os sinais transmitidos pelas células bipolares, células horizontais, células amácrinas e células ganglionares são todos intensos. (Cf. GUYTON; HALL, 2006, p. 631-632)

A persistência de imagens na retina se dá quando, logo após um clarão luminoso que dure por um milionésimo de segundo, o olho vê uma imagem de luz que perdura por aproximadamente um décimo de segundo. A duração da imagem é o intervalo de tempo em que a retina permanece estimulada após o clarão. A persistência das imagens na retina permite a fusão de imagens intermitentes, como ocorre quando se olha um filme cinematográfico. O filme é projetado na frequência de 16 a 30 imagens por segundo. A imagem retiniana persiste durante o intervalo de tempo compreendido entre duas imagens sucessivas, o que dá ao espectador a impressão de estar vendo algo contínuo¹⁸.

Na fóvea, a pequena área central da retina, está estabelecida a função de capacitar os mecanismos do olho para uma visão acurada e detalhada. Essa área é composta inteiramente por cones cujo diâmetro é substancialmente menor do que os da região periférica da retina e isso auxilia na detecção de detalhes na imagem visual. Um

¹⁸ id. **Fisiologia Humana**. Rio de Janeiro: Koogan, 1988, p. 186.

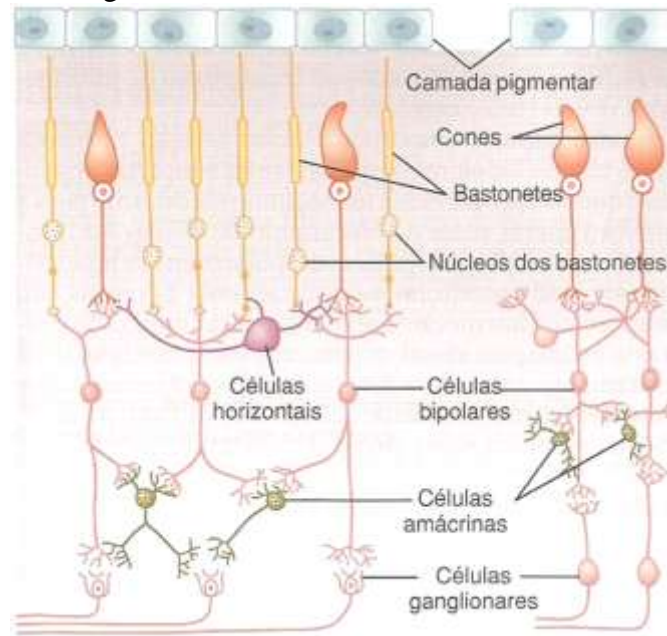
aspecto muito importante é que cada um dos cones dessa região está conectado com uma fibra do nervo óptico, de forma que os impulsos de um cone não são misturados com os impulsos de outro cone.

Para aprofundar a compreensão da importância e complexidade da retina, é importante destacar sua parte neural, explicando sua composição e suas respectivas funções na porção visual (Cf. GUYTON; HALL, 2006):

1. Os fotorreceptores – bastonetes e cones – transmitem sinais para a camada plexiforme externa, onde fazem sinapse com células bipolares e células horizontais.
2. As células horizontais transmitem sinais horizontalmente na camada plexiforme externa, a partir de bastonetes e cones, para as células bipolares. Ligam-se lateralmente entre os dois terminais sinápticos dos bastonetes e cones, bem como se conectam aos dendritos das células bipolares. As saídas das células horizontais são sempre inibitórias. Esta conexão proporciona, portanto, o fenômeno de inibição lateral que assegura a transmissão de padrões visuais, como o contraste apropriado.
3. As células bipolares transmitem sinais verticalmente, dos bastonetes, cones e células horizontais, para a camada plexiforme interna, onde fazem sinapse com as células ganglionares e amácrinas.
4. As células amácrinas transmitem sinais em duas direções: diretamente de células bipolares, para as células ganglionares ou horizontalmente dentro da camada plexiforme interna a partir dos axônios das células bipolares para os dendritos das células ganglionares ou para outras células amácrinas. As células amácrinas têm como função uma resposta forte, no início de um sinal visual contínuo, mas a resposta desaparece rapidamente; e uma resposta forte no deslocamento de sinais visuais, que também desaparece rapidamente; respondem, ainda, a mudanças de iluminação, independente da direção. A maioria das células amácrinas é composta de interneurônios que ajudam a analisar os sinais visuais antes que eles cheguem na retina.
5. As células ganglionares, que transmitem sinais eferentes da retina, através do nervo óptico, para o cérebro, são as únicas a transmitirem sinais visuais através do potencial de ação. Os outros neurônios da retina conduzem seus sinais visuais por condução. As células ganglionares respondem, principalmente, às bordas de contraste na cena. São também responsáveis pelo

sinal “branco” quando todos os cones são estimulados de uma única vez. Inversamente, algumas das células ganglionares são excitadas por apenas um tipo de cor, ou seja, acentuando a visão apenas daquela determinada cor.

Figura 14 – Anatomia funcional da retina



Fonte: Guyton; Hall, 2006.

Os fotorreceptores quando expostos à luz se hiperpolarizam, ativando as células amácrinas, bipolares e horizontais na camada nuclear interna. Este circuito processa os sinais dos fotorreceptores e os sinais assim produzidos convergem para uma via final comum: as células ganglionares, que traduzem a imagem final incidente sobre a retina em uma sequência de potenciais de ação cuja intensidade varia continuamente. Estes sinais se propagam pela via óptica primária e entram no quiasma óptico. Neste ponto, algumas fibras nervosas provenientes de cada olho cruzam para o outro lado do encéfalo para serem processadas.¹⁹

Como cada olho oferece imagem de um ângulo diferente, o cérebro acaba recebendo duas imagens discretamente díspares. Quando as une, numa impressão visual única, a disparidade gera um efeito tridimensional. Esse fenômeno só é possível em

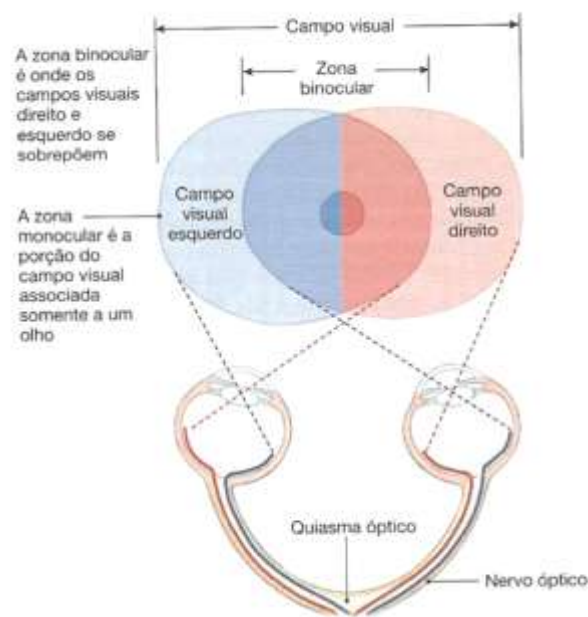
¹⁹ SILVERTHORN, Dee Unglaub. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 377-378. e BRAUNWALD, Fauci.; KASPER, Hauser.; LONGO, Jameson. **Harrison Medicina Interna**. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill, vol. I, 17.ed. 2008, p. 180.

virtude da mistura de informações das duas retinas, promovidas pelas fibras do nervo óptico.

A parte central do campo visual, na qual os lados esquerdo e direito do campo visual se sobrepõem, é zona binocular. Os dois olhos têm visões ligeiramente diferentes dos objetos, nessa região, e o cérebro processa e integra estas duas visões para criar representações tridimensionais dos objetos. A percepção de profundidade depende da visão binocular. Objetos situados no campo visual de apenas um olho estão na zona monocular e são vistos em duas dimensões.

As informações monoculares dos dois olhos se unem no córtex para nos dar uma visão binocular sobre o nosso ambiente. (Ibid., p. 378)

Figura 15 - Campos visuais dos olhos e a visão binocular



Fonte: Silverthorn, 2010.

2. PASSOS PARA LUZ

O mundo do indivíduo cego não precisa ser restrito e sem possibilidades; mesmo tendo limitação sensorial, são pessoas com capacidades e limitações como as outras e podem usufruir da dança – uma ação corporal que ocorre em tempo real possível a qualquer ser humano. Não podemos esquecer que o deficiente visual é um ser humano constituído de corpo, história, emoção, razão, sentimento, pensamento e sonhos; como tal, tem o direito de usufruir dos conhecimentos humanos. A dança é uma dessas formas de conhecimento.

(Clotilde Cazé e Adriana Oliveira, 2008)

A dança, relacionada à deficiência visual, constitui, há dez anos, objeto de interesse em minha vida como bailarina, coreógrafa e professora de dança, perpassando minha experiência profissional. Primeiro, ao formar um grupo de dança com bailarinos deficientes visuais; e segundo, ao trazer para minha vida acadêmica – tanto na Graduação em Educação Física quanto no Mestrado em Artes – uma pesquisa nesse campo.

Estar em uma sala de aula com bailarinos deficientes visuais pareceu-me, desde o princípio, desafiador. Não tinha ideia de como seria ministrar aulas de dança para um corpo que não vê. No entanto, estar em contato com esses bailarinos revelou-me, aos poucos, um universo de possibilidades de ensino/aprendizagem e de criação artística.

2.1 Histórico

O grupo de dança *Passos Para Luz* surgiu em 2003, na cidade de Belém do Pará, a partir de uma parceria entre o Centro de Dança Ana Unger e a Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo²⁰ – UEES JAA. A proposta de levar o ensino da dança para pessoas deficientes visuais se configurou no contexto em que eu, professora do Centro de Dança Ana Unger, me encontrava, sendo instigada pela diretora da escola a construir um projeto social dentro do seu estabelecimento. Nesse período, eu estava estudando com o objetivo de prestar vestibular para o curso de Educação Física na

²⁰ A Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo foi fundada em 7 de dezembro de 1953, na cidade de Belém. A Unidade tem aproximadamente 348 alunos matriculados, de bebês a pessoas da 3ª idade, que são atendidos em programas de Educação e Reabilitação, em três turnos, com atendimento diversificado que vai da Estimulação Precoce ao Ensino Superior. (Ver sítio: <http://utjosealvares.blogspot.com.br>)

Universidade Federal do Pará e, sempre que podia, realizava reuniões de estudo com duas amigas de colégio. A Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, que atua no atendimento a pessoas com deficiência visual, pelo fato de ser o local de trabalho da mãe de uma de minhas amigas, servia de ponto de encontro eventual para o grupo. Ela trabalhava em um setor primordial para a reabilitação e socialização do deficiente visual, o de Orientação e Mobilidade (OM) e, por conta disso, pude ter, nesse lugar, meu primeiro contato com o universo do deficiente visual. Começava, assim, a entender o mundo de quem não enxerga, vislumbrado no contexto de um espaço totalmente adaptado.

A partir desse contato, pude me propor o que pode ser considerado minha primeira indagação: por que não oferecer a vivência da dança a pessoas com deficiência visual? Visualizando essa possibilidade, levei a proposta de dar aulas para essas pessoas à diretora do centro de dança em que ministrava aulas. Era o início do ano de 2003. Quando percebi o entusiasmo com que a proposta foi aceita, tratei de organizar um encontro entre as diretoras da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo e do Centro de Dança Ana Unger. Neste acordou-se como daríamos início ao ensino da dança para deficientes visuais. Daí partiu-se para o trabalho de divulgação e para a formação das turmas: mais especificamente, decidiu-se que as atividades seriam voltadas para o *ballet* clássico, envolvendo crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, divididos, por faixa etária, em duas turmas, uma turma de 6 a 9 anos e outra turma de 10 a 14 anos.

As aulas foram iniciadas em agosto de 2003, nas dependências da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, mais precisamente na sala de educação física, onde permanecemos até o final daquele ano. Duas professoras ministravam as aulas: eu e minha amiga Cristina Pereira, também funcionária do Centro de Dança Ana Unger. Lembro-me que um dos momentos mais significativos aconteceu em uma das primeiras aulas. Um menino de seis anos (o único da turma), alegre e falante, me pediu: “Tia, posso te ver?”. Hesitei um pouco, sem entender de que maneira o verbo “ver” poderia ser traduzido, naquela circunstância, mas logo respondi: “pode!” Sem saber ao certo o que viria a seguir. O menino chegou, então, bem perto de mim e começou a tocar o meu corpo, meu rosto e meu cabelo. A cada detalhe percebido, ele verbalizava sua surpresa. Ao discorrer sobre o início do seu trabalho com deficientes visuais, Magda Bellini (2011, p. 101), afirma que nada do que sabia previamente a preparou para o impacto de se ver rodeada por esses corpos.

Esse início foi marcado pela dificuldade de compreender como o corpo poderia aprender a dançar, sem qualquer referência visual, ou quais eram as possibilidades de ensino/aprendizagem a serem construídas para/com o corpo do deficiente visual. Sem qualquer indicativo de trabalhos dessa natureza, realizados anteriormente, por meio dos quais pudesse estabelecer um suporte para o começo de minha nova jornada, encarei o desafio às escuras, sem saber ao certo até onde poderia ir.

Figura 16 – Aula de *ballet* para crianças do Grupo *Passos Para Luz*



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Em janeiro de 2004, durante o processo de montagem do espetáculo *A árvore que chora: os homens que ganharam a vista e perderam os olhos*, da Cia. de Dança Ana Unger, que falava sobre os seringueiros, sobre o período áureo da borracha e sobre a técnica de queimar o látex, uma prática que cegava os trabalhadores, apresentou-se a necessidade de realizar um laboratório com pessoas deficientes visuais adultos. Assim, alunos da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo foram convidados para participar de um ensaio da companhia. Presente a esse encontro, pude perceber quão rica era a movimentação de alguns dos deficientes visuais adultos, sua demonstração de domínio do espaço, com deslocamentos autônomos, movimentos expansivos e diversificados, com o uso do corpo inteiro e dos níveis espaciais – baixo,

médio e alto²¹. Vale ressaltar que esses deficientes visuais já eram alunos, a algum tempo, da Unidade Educacional Especializada e estavam reabilitados, possuindo autonomia de deslocamento, com ou sem auxílio de bengala. Essa experiência me proporcionou outro olhar para o deficiente visual e suas possibilidades, mesmo no corpo adulto, pois é de praxe, na dança, que se comece ainda criança, sendo negado, muitas vezes, ao adulto, a oportunidade de começar a dançar, sobretudo no *ballet* clássico. Foi formada, assim, a turma de dança para adultos deficientes visuais, inicialmente com cinco alunos, dois do sexo masculino e três do sexo feminino. Quatro deles possuíam visão subnormal e um cegueira. Nesse mesmo ano, as aulas foram transferidas para as dependências do Centro de Dança Ana Unger, medida que beneficiou tanto a turma de adultos quanto as de crianças, que passaram a usar um espaço mais adequado à prática da dança, numa sala com piso de madeira, barras e espelhos, aparatos necessários a esse tipo de atividade. Em abril do mesmo ano houve a estreia do grupo, no Theatro da Paz. Intitulado *Olhar e Ver*, o trabalho teve a particularidade de somar a participação das crianças e dos adultos deficientes visuais, em uma atuação conjunta com bailarinos videntes. Essa apresentação histórica, por ter sido a primeira com deficientes visuais na cidade de Belém, revelou ao público as potencialidades artísticas da pessoa com deficiência visual. Foi este o primeiro passo de muitos que viriam a compor a nossa trajetória dançante.

O trabalho com crianças só foi interrompido em 2006, em consequência de uma dificuldade muito grande em relação à frequência regular dos alunos, que não possuíam autonomia para se deslocarem sozinhos. Registrava-se um número considerável de faltas, o que impediu que o trabalho avançasse com esse grupo. Já no grupo de adultos, o trabalho fluía cada vez mais rápido, com aulas regulares, construções coreográficas constantes e inúmeras apresentações em teatros, *shoppings*, escolas e outros espaços da cidade. No ano de 2007, me inscrevi na Bolsa de Pesquisa, Experimentação e Criação Artística, do Instituto de Artes do Pará para desenvolver um projeto com o grupo *Passos Para Luz* e fui contemplada. A bolsa de pesquisa me proporcionou a possibilidade de investigar mais a fundo as especificidades da dança para o corpo do deficiente visual.

²¹ 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)

Pude também organizar um caminho metodológico de ensino/aprendizagem para/com o bailarino com deficiência visual, que será discutido no item 2.3 deste capítulo. Como resultado tem-se a criação do espetáculo *Transformação*²². É esse processo artístico que faz o trabalho do grupo ganhar reconhecimento e espaço no circuito artístico da cidade.

Contemplada, com uma nova Bolsa de Criação/Experimentação Artística, também do Instituto de Artes do Pará, em 2011, passo a desenvolver a proposta de trabalhar com o grupo de dança *Passos Para Luz*, visando, desta vez, potencializar a autonomia dos bailarinos do grupo no processo criativo em dança. Essa iniciativa gera o espetáculo *Dançar o Invisível*, com a primeira coreografia feita, sob minha direção, totalmente pelos bailarinos.

Ao longo desses dez anos de trabalho, inúmeros alunos/bailarinos, professores, coreógrafos e artistas das mais diversas linguagens passaram pelo grupo, cada um dando a sua contribuição para a construção de um tipo de dança que transcende a visualidade e se lança a outros meios de compreensão e expressão artística deste corpo que dança, mas não vê.

Atualmente, o grupo atua, sob minha direção, de forma independente, contando com três bailarinos deficientes visuais, sendo apenas um do sexo masculino, todos com visão subnormal²³ e na faixa etária entre trinta e cinquenta e seis anos.

2.2 O corpo que não vê

Vivemos em um mundo predominantemente visual. Atribui-se aos olhos uma grande parte das nossas experiências na relação com o mundo. Assim sendo, podemos inferir a importância da visão para o conhecimento e a relação com o mundo. O que falar, sobre o contexto do indivíduo desprovido desse sentido? Eline Tereza Rozante Porto (2002, p. 30) avalia que, pelo fato de o mundo ser extremamente visual, não ter

²² O espetáculo *Transformação* (2007) resultado da Bolsa de Pesquisa, Experimentação e Criação Artística do Instituto de Artes do Pará – 2007, foi fruto de uma pesquisa das possibilidades de movimentação e expressão do bailarino com deficiência visual. Como fio condutor do processo criativo foi utilizado o processo de metamorfose sofrido pelas borboletas, sugerindo as transformações do indivíduo, o renascimento e sua libertação. Foram realizadas apresentações deste espetáculo no Instituto de Artes do Pará (Belém/PA); no Teatro da Paz (Belém/PA) e na Casa da Cultura (Castanhal/PA).

²³ A baixa visão é uma forma de deficiência visual em que a acuidade visual – o grau de aptidão que o olho humano possui para estabelecer diferenciação entre os detalhes presentes no espaço –, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos, é baixa, comprometendo a funcionalidade visual de ambos os olhos. Logo, a pessoa com baixa visão não enxerga nitidamente o objeto, mesmo estando bem próxima a ele. Nesse caso, é como se “enxergasse” apenas borrões. (Ver mais informações no site: <http://www.ibc.gov.br/>)

acesso às suas imagens atrapalha um pouco, pois se trata de um mundo em que a imagem possui, social e culturalmente, um valor muito grande. Ser deficiente visual²⁴ é ter uma percepção visual de mundo prejudicada, borrada, sem nitidez, sem profundidade. Estima-se que para o vidente, no mínimo 80% da percepção sobre o mundo seja visual. Através da visão, o homem conhece o universo que o rodeia, reconhece as diferenças entre os seres de modo geral e percebe as nuances existentes em cada parte do espaço (Cf. OLIVEIRA, 2002).

É possível inferir que, de todas as deficiências, a visual é a que mais priva o homem do contato com o mundo exterior, uma vez que os olhos são o maior captador de imagens sensório-motoras. João Oliveira (2002, p. 31) relata que “Os olhos são responsáveis por pelo menos 4/5 das informações que a nossa sensibilidade capta do real [...]”.

Assim, lançar o olhar para o corpo que não vê é tentar compreender como se dá a apreensão do mundo por esse ser. Como o corpo que não vê conhece e reconhece o mundo que o rodeia e seu próprio corpo nesse mundo. Maurice Merleau-Ponty (2011, p. 122) diz que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Percebe-se, então, que é pelo corpo que o deficiente visual, assim como o vidente, se relaciona com o mundo e vive toda sorte de experiências.

O corpo é quem me possibilita chegar ao âmago das coisas; ele é sensível para si, pois, é pelo corpo que vejo, que apalpo e, dessa forma, sou capacitado para habitar e sentir o mundo interior e exterior. Partindo desse princípio, devo acreditar que o corpo deficiente da visão também “vê”. “Vê” do seu jeito próprio, único e particular, como qualquer outro ser humano que não é deficiente da visão. É fato que muitas das propriedades e das qualidades das coisas eles vêm do modo como estas lhes são apresentadas, a partir dos significados que lhes são atribuídos pelo exterior, pois, estes são atribuídos por seres que veem com os olhos. (PORTO, 2002, p. 36)

²⁴ De acordo com dados do Instituto Benjamin Constant, verifica-se o grau de deficiência visual, em cegos e portadores de visão subnormal, com base em duas escalas oftalmológicas: a primeira mede o grau de acuidade visual, que diz respeito à visão central; a segunda mede o campo visual, que corresponde à visão periférica. São utilizadas como padrão, segundo parâmetros mundialmente aceitos. Quanto à classificação, esta é feita de acordo com a intensidade da deficiência visual, que pode ser considerada leve, moderada, profunda, severa ou com perda total da visão. Conforme o grau de comprometimento do campo visual, maior ou menor é o grau de comprometimento dos campos central e periférico, que podem ou não sofrer alteração. De acordo com a idade de início, a deficiência pode ser congênita ou adquirida. (Ver mais informações no site: <http://www.ibc.gov.br/>)

O deficiente visual, ao entrar em contato com o mundo, cria e recria ações efetivas para experienciar e experimentar as coisas; busca e encontra sua organização autônoma coordenando-se nas relações com as pessoas, deficientes da visão ou não; vive sua existência junto aos fenômenos que, no momento, o circundam. Porém, o deficiente visual constrói o seu mundo sem ou com prejuízo da percepção do visível aos olhos. (Cf. PORTO, 2002).

Se o deficiente visual apreende o mundo pelo seu corpo, como se dá esse processo com a falta ou prejuízo da visão? Pode-se dizer que o conhecimento do mundo se dá pelos sentidos remanescentes desse indivíduo. A partir do uso mais constante do tato, audição, paladar e olfato, o deficiente visual estabelece a percepção do mundo que o rodeia. Nisso reside, para os videntes, uma impossibilidade de situar devidamente o deficiente visual. José Espínola Veiga, no seu livro *O que é ser cego* (1983, p. xiv) afirma: “[...] ser cego é, ou ser sobrestimado, ou ser inferiorizado; quase nunca, porém, devidamente situado, dentro de suas possibilidades e limitações. Nisso reside justamente a maior agrura da cegueira”.

Passamos a vida aprendendo a ver e construímos nosso mundo a partir de experiências. Porém, ver objetos envolve muitas fontes de informação além daquelas que se apresentam ao olho quando olhamos um objeto. Experiências prévias que envolvam o conhecimento do objeto não se limitam à visão e podem incluir outros sentidos como o tato, o paladar, o olfato, a audição, a temperatura e a dor (BELLINI, 2011, p. 109-110).

Oliveira (2002, p. 114) explica que a natureza nos deu um mecanismo eficiente de compensação, que, no caso da perda de uma faculdade, estimula as restantes a compensarem essa ausência, mediante a sua utilização mais intensa. Em nenhum caso, porém, a compensação é integral. A esse respeito, Veiga, completa:

Felizmente, a natureza humana é, de todas, a de maior capacidade de adaptação. Assim o homem se acomoda a qualquer circunstância que a vida lhe ofereça. Nisso reside, aliás, o eixo da explicação da vida de quem não vê [...] (VEIGA, 1983, p. 4).

Percebo esses aspectos no corpo dos meus alunos quando, ao explicar o que pretendo desenvolver com eles, vejo que os sentidos mais utilizados para a percepção do corpo, do movimento, são, sobretudo, a audição e o tato. Socorro Lima, bailarina, com visão subnormal, diz:

[...] como eu não tô vendo, eu busco outros meios. No caso eu tenho que ter uma boa audição e tenho que ter mais percepção para isso (para as atividades do dia a dia), e eu busquei isso através do que eu faço, da atividade que eu tenho, que é a dança [...]. (Socorro Lima, depoimento cedido em 05 de setembro de 2012)

Percebo, ainda, que meus alunos buscam todo tipo de informação com os sentidos remanescentes para se situarem no espaço, como, por exemplo, os desníveis, frestas e texturas diferenciadas do piso da sala de aula ou do local de apresentação cênica. São referências individualizadas e específicas, utilizadas por eles para o posicionamento e o deslocamento do corpo em cada local. Veiga (1983, p. 30) detalha: “Habitado a servir-se dele constantemente, o cego tira do tato as informações mais sutis”. Há, ainda, informações utilizadas para reconhecerem as pessoas, entenderem o movimento na dança, explorando, para isso, as mais diversas possibilidades das quais os videntes amiúde não se dão conta. A bailarina Socorro esclarece que a sua maneira de “ver” as pessoas se dá da seguinte forma: “As pessoas eu procuro identificar pela voz, ou então se eu já vi bem pertinho eu procuro ver como ela está vestida, como é o cabelo, eu vejo bem de pertinho. E quando eu me aproximo, eu me lembro dessas observações que eu faço primeiro” (Socorro Lima, depoimento cedido em 05 de setembro de 2012).

Vale ressaltar que é exatamente a utilização dos sentidos remanescentes, de forma mais frequente, que vai desenvolver a capacidade perceptiva mais apurada no deficiente visual. No entanto, cada indivíduo vai usufruir de forma diferente desses sentidos, não sendo regra que a ausência da visão faça com que os sentidos – tato, audição, olfato e paladar – fiquem, naturalmente, mais acurados.

Percebi, nesses anos de trabalho com deficientes visuais, que há pessoas que, na ausência da visão, desenvolveram o tato e a audição de forma acuradíssima; e também verifiquei que muitos não haviam desenvolvido esses sentidos em uma escala superior ao padrão de normalidade. Jaques Lusseyran (1995, p. 33), cego aos oito anos de idade, desmitifica a questão da cegueira enquanto fato que aguça, necessariamente, a audição. Ele relata que seus ouvidos, após o advento da cegueira, não escutavam melhor, mas que ele aprendeu a usufruir melhor deles. E diz que a visão traz benefícios, mas retira outros de que nem suspeitamos.

É fato que a perda de um órgão sensório tende a ser atenuada através da utilização mais intensa daqueles que restam, graças à própria constituição fisiológica de que somos dotados. Mas isso não significa que a pessoa privada do uso de um órgão esteja, a priori, vocacionada para um melhor desempenho na utilização dos outros órgãos. Se o

cego inclina-se a desenvolver uma maior acuidade tátil, isto se dá porque ele solicita o tato com muito maior frequência do que o faz uma pessoa que vê. A repetição transforma-se em treino, gerando o hábito, que por sua vez conduz ao aperfeiçoamento. Mas nem todos os cegos desenvolvem convenientemente os outros sentidos [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 180)

O corpo do deficiente visual, bem como qualquer outro corpo, possui uma história inscrita. Ele é formado de pensamentos, sentimentos, ações, movimentos e desejos. O que os diferencia são as vias de acesso, uma vez que eles não utilizam a visão.

[...] Embora a cegueira possa a princípio ser uma terrível perda e privação, isso pode atenuar-se com o passar do tempo, já que se dá uma profunda adaptação, ou reorientação, pela qual o cego reconstitui e se reapropria do mundo em termos não visuais. Ela se torna então um estado *diferente*, uma forma diferente de ser, com suas próprias sensibilidades, coerência e sentimentos. (SACKS, 2006, p. 144-145)

Posso dizer que o deficiente visual vive o mundo usufruindo de todo o seu potencial funcional, porém a sua forma de percepção atinge a amplitude do invisível, do sensível, do cognoscível, que o corpo lhe proporciona e lhe dá pelo contato com o seu interior e com o seu exterior.

É imprescindível a relação estabelecida entre mim e o mundo; é ela que define o mundo e os sentidos a partir do ponto de referência adotado. A cegueira propicia ao cego um mundo próprio dele e para ele, definindo o seu sentido visual enquanto facticidade do seu surgimento. (PORTO, 2002, p. 24)

Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo construído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 202)

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. Ele é um todo, envolvido e envolvente, no espaço que lhe é próprio e único, pois, ao movimentar-

se, vive – pela percepção de seu eu interior e exterior – sensações que só a ele pertencem e podem ser percebidas.

2.3 A metodologia de ensino/aprendizagem da dança

Ensinar dança para o deficiente visual foi o primeiro desejo que tive ao entrar em contato com essas pessoas e identificar suas capacidades, contrapondo essa possibilidade ao estigma da incapacidade, culturalmente estabelecido em torno da pessoa deficiente. Isso se tornou factível pela constatação de que as limitações do indivíduo deficiente visual estão relacionadas à percepção visual, enquanto que suas outras fontes de percepção permanecem intactas e possibilitam a aprendizagem. Mas que gênero de dança ensinar? Estava claro que minha formação de bailarina clássica me levaria a propor o ensino desse gênero de dança. Marques (2010, p. 190) delinea que “[...] procedimentos e estilos de ensino, métodos e metodologias são escolhas a serem feitas: escolhas que dependem de como professores se situam nas interfaces entre a dança/arte, o ensino e o mundo”.

Certifiquei-me, entretanto, da pertinência de começar o trabalho com o *ballet* clássico quando observei os problemas posturais causados pela visão subnormal e a cegueira que os meus primeiros alunos apresentavam. Constatei que eles olhavam para o chão o tempo todo, andavam arrastando os pés e adotavam posturas inadequadas para tentar “ver”, fazendo uso do resíduo visual que lhes restava. Vianna (2005, p. 36) expõe dessa forma seu pensamento acerca desse problema: “[...] Por meio do clássico é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo. [...]”. Assim, o trabalho com a técnica do *ballet* pareceu-me a princípio, eficiente, uma vez que, de acordo com Dalal Achcar (1998), o *ballet* clássico caracteriza-se por proporcionar e exigir determinados atributos de quem o pratica, como por exemplo, a beleza. Além disso, trata-se de um gênero de dança que produz melhoras significativas na postura do corpo, por meio de exercícios que corrigem o relaxamento das costas e dos ombros, dos joelhos e dos pés. A respeito da postura exigida pelo *ballet*, Eliana Caminada e Vera Aragão lembram:

A verticalidade do corpo é uma meta a ser alcançada, evitando-se, por isso, inclinações para frente ou para trás. O uso das costas de maneira correta irá fortalecê-las, sem prejuízo da flexibilidade. É importante adquirir a percepção exata da região da coluna localizada na altura da

quinta vértebra lombar. Nesta área, pouco a pouco, a musculatura vai se desenvolvendo, auxiliando a manutenção do equilíbrio. A isso chamamos *aplomb*, expressão francesa que pode ser traduzida por altivez. (CAMINADA; ARAGÃO, 2006, p. 25)

Em contrapartida, Mosqueira (2000) relaciona algumas características da percepção corporal²⁵ do deficiente visual: marcha com pequena amplitude de passos, elevação dos joelhos excessivamente pequena, os pés se arrastando na hora de andar, ombros e cabeça ligeiramente voltados para frente, desenvolvimento de hiperlordose, cifose ou escoliose, em alguns casos, aumento do tônus muscular em região de peitoral e dorsal, pouca amplitude de coluna cervical e expressão facial sem vida.

Nesse início, porém, o que me deixou inquieta, a princípio, e em seguida quase me levou ao desespero foi a dificuldade de encontrar um método eficiente e aceitável, do ponto de vista pedagógico, para ensinar o *ballet* clássico a alunos que não possuíam a faculdade da visão ou dela gozavam de maneira prejudicada, em vários níveis, e verdadeiramente não saber “como” levar a termo minha proposição. Mais que isso, essa nova forma de ensinar que eu necessitava construir entrava em confronto direto com a base metodológica na qual se inseria meu próprio aprendizado e que, de fato, permeia boa parte das metodologias de ensino da dança. Por esse formato, o professor realiza cada movimento e o aluno trabalha com sua capacidade de reproduzir o que percebe. Como se pode notar, a forma é toda baseada na visualização de uma imagem, na imagem gerada pelo professor e apreendida pelo aluno. E era esta mesma forma que eu reproduzia com as minhas turmas de crianças videntes. Logo, esse formato de ensino/aprendizagem não poderia ser aplicado com os meus alunos deficientes visuais: eu precisava pensar em outra coisa.

A tradição do balé clássico, da dança clássica indiana ou até mesmo das danças populares brasileiras são bons exemplos de como metodologias de ensino têm sido reproduzidas ao longo dos anos. Adota-se como caminho de ensino e aprendizagem a cópia dos movimentos vindos do mestre (muitas vezes sem explicação verbal). (MARQUES, 2010, p. 191)

²⁵ Trato da percepção corporal à luz do pensamento de Merleau-Ponty (2011), no qual o sujeito é encarnado e o corpo é existencial. E para além das divisões binárias entre corpo e mente, sujeito e objeto, percepção e percebido, o que existe é um corpo provido de intenções. Destarte, a percepção, aparece como um engajamento do sujeito em uma realidade material: a percepção, a partir de seus atos (movimento, visão, audição, por exemplo), informa o mundo sensível e o adapta à sua estrutura perceptiva.

Fui então em busca, naturalmente, de referências, procurando descobrir outros trabalhos de dança com deficientes visuais já realizados. Só encontrei um trabalho²⁶, que acontecia na Fundação Padre Chico, para Cegos, de São Paulo, na qual a professora Fernanda Bianchini ministrava aulas de *ballet* clássico para crianças deficientes visuais. No entanto, ao entrar em contato com a instituição, via *e-mail*, obtive a resposta de que a professora não trabalhava mais nesse local e fiquei sem saber como ela desenvolvia o ensino do *ballet* para essas pessoas.

Foi então que percebi, a partir dos próprios alunos e da convivência com o ambiente da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, que o caminho era trabalhar com os sentidos remanescentes, sobretudo o tato e a audição dessas pessoas. Uma decisão mais tarde confirmada pela fala de Oliveira (2002, p.146) a respeito do assunto. Ele diz que “pertencente ao âmbito das sensações somestésicas²⁷, que têm sua origem na superfície do corpo ou em suas estruturas profundas, o tato está diretamente ligado ao mundo exterior”. Assim, a possibilidade de conhecimento das coisas palpáveis, para o deficiente visual, está, de fato, diretamente ligada ao tato. José Spínola Veiga, cego desde os dois anos de idade, assim se refere ao tato, em relação ao deficiente visual:

O tato, talvez mais que a visão, exige a realidade das coisas para sua melhor satisfação. Ouço falar, por exemplo, de flores artificiais que não se distinguem das naturais quando vistas com os olhos. Nunca peguei em nada artificial que me desse a sensação do natural. Nas flores, busco a maciez e a umidade das pétalas, a temperatura e o perfume que não encontro nas artificiais. (VEIGA, 1983, p. 30)

Ratificando tal informação a bailarina Socorro Lima, faz o seguinte relato:

[...] o que eu não consigo enxergar eu fico tocando, aí eu vejo a referência por esse jeito, dessa forma, o que não dá pra eu ver, é

²⁶ Esclareço que havia trabalhos de dança com deficientes visuais sendo desenvolvidos, mas na época tive dificuldade de conseguir informações a respeito, por falta de domínio/acesso à utilização de ferramentas como *sites* de buscas. Trabalhos como o desenvolvido pelas companhias internacionais *Mountains made of Barking*, criado pelo belga Win Vandekeybus, em 1996, que possui um dançarino cego como solista; *Rainbow Dance Company*, grupo inglês com habilidades mistas que inclui dançarino cego; *Touchdown Dance*, companhia norte-americana formada apenas por artistas com deficiência visual, fundado por Steve Paxton e Kilcoyne Anne, em 1986. No Brasil, Ida Mara Freire, ao propor um projeto de extensão universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina, chamado *Dança-educação para jovens e adultos não visuais* acaba por criar, em 1998, o *Potlach Grupo de Dança*, no qual atuam dançarinos não visuais e visuais. E também já havia o trabalho com dança realizado por Magda Bellini, que em 2000 iniciou suas atividades na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEV) de Caxias do Sul.

²⁷ As sensações somestésicas são aquelas que têm origem na superfície do corpo ou em suas estruturas profundas. Incluem sensações como (1) tato, (2) pressão, (3) calor, (4) frio, (5) dor e (6) angulação das articulações. (Cf. PICHORIM, 2006). (Ver no sítio: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br>)

quando tem coisas muito pequenas, ou então quando é muita informação que eu não consigo identificar, aí eu começo a tocar, por que é o único jeito que eu tenho pra saber como é um objeto ou uma pessoa. (Socorro Lima, depoimento cedido em 05 de setembro de 2012)

Foi o uso preponderante da fala, porém, a primeira forma para o ensino da dança com o deficiente visual que utilizei: eu explicava verbalmente, de forma minuciosa, cada movimento, desde um simples levantar de braço, para melhor entendimento dos alunos acerca daquilo que estava sendo solicitado deles. Ainda assim, muitas vezes percebia que cada bailarino entendia de uma maneira diferente o que estava tentando explicar: isso me levou à constatação de que precisava reformular minha fala, acrescentando-a de mais informações, o que me permitiu – de sobejo e inesperadamente – uma reflexão mais profunda sobre o movimento de uma forma. Comecei, desse modo a decupar cada ação, identificando quais articulações e músculos eram acionados, quais sensações despertavam no meu corpo, lançando outro olhar para o que eu estava acostumada a fazer. Oliver Sacks (2010, p. 210) 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”. No filme *Janela da Alma*²⁸, há um trecho no qual podemos ver a maneira como o deficiente visual constrói a imagem a partir da linguagem, ao ouvir o fotógrafo deficiente visual Eugen Bavar dizer: “Para mim, linguagem e imagem estão ligados, isto é, o verbo é cego, mas é o verbo que torna visível, cria imagens. Graças ao verbo temos imagens”.

Como segundo recurso, passei a empregar o toque no corpo do aluno, para que sentisse, em seu próprio corpo, o movimento que estava sendo solicitado. No caso de não serem compreendidas essas duas vias de percepção, o aluno era, então, convidado a tocar no meu corpo, de modo a ampliar a compreensão do movimento. Deixei essa alternativa – o tocar do aluno no meu corpo – como última via de compreensão do movimento, pois não queria que o meu corpo se tornasse padrão de movimento para os meus alunos. Sentia, desde logo, a necessidade de que eles compreendessem o próprio corpo e suas possibilidades, como sendo diferentes das minhas, assim como eram de bailarino para bailarino, entre os que eu tinha em minha sala de aula. Bellini (2011, p. 104) confirma algumas dessas decisões, ao narrar que aprendeu muito, vendo dançar e

²⁸ JARDIM, João. (Diretor) *Janela da Alma*. (60min. / 16mm) Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002.

utilizando a memória visual, quando necessário, e que, ao trabalhar com deficientes visuais, percebeu que precisaria ensinar a dança de uma forma nova, utilizando para tanto a linguagem e o tato.

Percebo, ao mesmo tempo, que esse caminho metodológico de ensino/aprendizagem, experimentado e organizado nas aulas do grupo *Passos Para Luz*, difere do recurso utilizado pela professora de *ballet* clássico para cegos Fernanda Bianchini, que utiliza, primeiramente, o “toque” em seu corpo: “Através do desenvolvimento de uma metodologia própria, pelo toque, eu ‘oferecia meu corpo’ para trabalhar com minhas alunas cegas. Assim, elas podiam me ‘ver’ com as mãos [...]” (BIANCHINI, 2005, p.50), explica a professora.

O ensino-aprendizagem do *ballet* clássico para pessoas cegas iniciou-se pela imitação dos movimentos através da propriocepção tátil, na qual, como professora, pude mostrar com o decorrer do aprendizado que a pessoa cega pode utilizar outras estratégias compensatórias de sua perda visual e aprender a dançar a despeito desta. (BIANCHINI, 2005, p. 50)

Figura 17 – Aula de *ballet* do Grupo *Passos Para a Luz*.
A professora toca o corpo da aluna.



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Figura 18 – Aula de *ballet* do Grupo *Passos Para a Luz*.
Aluna toca o corpo da professora.



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

Isabel Marques (2010, p. 193) afirma que a metodologia de ensino é delineada pelas vivências do professor, seu ponto de vista, ideias e conceitos. Ratifico a veracidade desta assertiva no traçado metodológico que me propus experimentar.

Nesse período, como já mencionei, uma das grandes dificuldades no ensino/aprendizagem da dança, foi que muitas coisas que eu falava não eram logo compreendidas pelos alunos. Identifiquei dois fatores básicos como causa: 1) minha comunicação precisava melhorar – porque o mundo visual em que eu vivia e ao qual me habituara não dava conta desse novo universo, desfocado, borrado e escuro, em que estava entrando; e 2) havia um entendimento precário, por parte de meus alunos, do próprio corpo e do espaço utilizado para a prática da dança.

Necessitava reaprender a falar, para que as minhas palavras dessem conta do que eu me propusera a construir com os meus alunos, cujas vivências corporais, devo ressaltar, eram as mais variadas possíveis, pois a turma possuía desde um atleta de corrida até pessoas que não conseguiam andar sozinhas, possuindo experiências motoras reduzidíssimas. Meu propósito era definido e precisava avançar, mesmo que tateando, para chegar a ver meus alunos dançando no palco, com autonomia suficiente para que não precisassem do auxílio da professora, e brilhando como artistas.

Pegar no corpo do aluno para explicar o que minhas palavras não davam conta; tocar e manipular os pés que não compreendiam as posições que o *ballet* clássico exige; tocar o outro; fazendo-o ver, com o corpo todo, o que os olhos, sozinhos, não conseguiam: esse foi, por assim dizer, o primeiro desafio. Embora tenha revelado resultados positivos, demonstrava-se extremamente cansativo e dispendioso, em termos de tempo, pois em uma turma com o número de alunos variando entre seis a dez, ter que pegar em cada um para ensinar um movimento resultava num processo de ensino/aprendizagem da dança demasiadamente lento. Em uma hora de aula, duas vezes por semana, pouco se produzia! E isso me angustiava. Intuí que havia caminhos a serem construídos no sentido de facilitar a aprendizagem dos meus alunos, mas me demorava a percebê-los. Fernanda Bianchini relata as dificuldades encontradas por ela no início do seu trabalho:

As dificuldades foram aparecendo bem no início do trabalho e então resolvi pedir a opinião e o conselho para minhas próprias professoras de *ballet* que tinham mais experiência que eu no ensino do *ballet* clássico, mas como o *ballet* exige o "ser artista", eu fui totalmente desestimulada a ensinar *ballet* clássico para crianças cegas, já que o aprendizado da dança se dá por imitação e repetição. Muitas pessoas envolvidas com a dança me diziam que todos podiam dançar menos o cego, pois ele não tinha nenhum referencial para aprender o bailado e então fui aconselhada a ensinar "danças ou expressão corporal", mas que o *ballet* clássico seria meramente impossível, pela diversidade de passos e pela dificuldade que implicava nas próprias alunas sem qualquer deficiência. (BIANCHINI, 2005, p. 51)

Esbarrei, também, no entendimento precário que os meus alunos, tinham do próprio corpo e do espaço no qual aconteciam as aulas de dança. Menescal (1994) pontua que a ausência da visão provoca desvantagens mais acentuadas na área motora, principalmente no que concerne à imagem corporal²⁹, esquema corporal, esquema cinestésico³⁰, equilíbrio dinâmico, postura, mobilidade, marcha, locomoção, expressão corporal, expressão facial, coordenação motora, lateralidade e resistência física. Aspectos estes que eu senti no meu dia a dia de sala de aula: deparei-me com situações nas quais os alunos não conseguiam definir quais eram os lados direito e esquerdo ou a

²⁹ Thomas Cash e Thomas Pruzinsky (1990 *apud* Barros 2005) relatam que a imagem corporal refere-se às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências. Ela é uma experiência subjetiva. As experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos. O modo como percebemos e vivenciamos nossos corpos relata como percebemos a nós mesmos, a imagem corporal é determinada socialmente. Essas influências sociais prolongam-se por toda a vida.

³⁰ O sentido cinestésico é o sentido mediante o qual percebe-se o esforço muscular, o movimento e a posição do corpo. (Cf. RENGEL, 2005, p. 100)

frente e as costas de seu corpo. Muitos ainda andavam arrastando os pés, apresentando marcha extremamente insegura. Ressalto que cada aluno trazia uma especificidade inscrita no seu corpo e a diversidade de corpos que tinha nas mãos exigia de mim uma resposta para cada caso e uma resposta para mim mesma sobre as minhas limitações práticas e teóricas acerca do atendimento ao aluno com esse déficit sensorial.

Em face dessas dificuldades, passei a buscar formas de compreensão do corpo e do espaço que dessem suporte para o aprendizado da dança. Assim, em 2007, ao ser contemplada com a bolsa de Pesquisa, Experimentação e Criação Artística, do Instituto de Artes do Pará, lancei-me na experimentação de formas de ensino e aprendizagem que me apontassem outros caminhos na dança; caminhos que levassem o aluno a adquirir autonomia na sua movimentação e domínio do espaço, tanto da sala de aula quanto de apresentação.

Essa fase de pesquisa e experimentação levou-me a novas vertentes de ensino/aprendizagem que suplantaram a forma verbal e o toque. As experimentações do grupo foram realizadas nessa etapa, através da compreensão do mundo exterior. Isso foi possível graças à mediação com objetos, que a partir do seu uso, do entendimento da sua forma e da investigação das suas possibilidades, oportunizou a introjeção no/para o corpo do bailarino deficiente visual. Por esse meio, os sentidos remanescentes foram trabalhados/estimulados. Dividi, então, a proposta de trabalho de ensino/aprendizagem do grupo em unidades elementares de desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço, tais como: caminhada; movimentos circulares e semicirculares, giros, resistência, torção, saltos e expressão facial. Vejamos como a aluna Roseli descreve esse trabalho:

[...] um verdadeiro desafio, que eu considero muito rico, porque às vezes a gente pensa “eu não posso fazer tal coisa”. Para mim é super gratificante poder fazer alguma coisa. Primeiro, por causa da minha idade; e segundo, por causa da minha visão, aí eu acho demais, maravilhoso. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011)

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 (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. Lenira Rengel (2005, p. 31), ao se referir ao caminho espacial na perspectiva labaniana, afirma que este é produzido pela locomoção e empregado para trajetórias traçadas no chão. Esses caminhos podem ser retilíneos e/ou sinuosos e/ou angulares. Para compreender melhor a importância desse tipo de trabalho temos em Oliveira (2002) a seguinte afirmação:

Para o homem que não vê, o mundo apresenta severos limites e enormes obstáculos dos quais os videntes amiúde não se dão conta. O simples ato de caminhar de um lugar para outro pode constituir um objeto de difícil aprendizado. (OLIVEIRA, 2002, p. 18)

Esse trabalho da unidade “andar” foi um grande avanço, mais um passo para que o entendimento do corpo e a orientação do bailarino deficiente visual em relação ao espaço fossem mais precisos. A variação no uso dessas fitas adesivas no chão possibilitou que os pés dos bailarinos deficientes visuais ficassem mais sensíveis, mais atentos ao espaço e mais dançantes. Os pés moviam-se, agora, com segurança, com referência, prevenidos de como está disposto o espaço para a dança e o espaço do outro, para evitar choques e encontros não programados. Virgínia Kastrup (2007, p. 73) relata que, com a perda de visão, o tato é considerado o sentido mais adequado para prover referências para deslocamento no espaço, e é por meio dele que a maior parte do conhecimento espacial deve ser reconstruída. Essa assertiva se fez presente no desenvolvimento dessa unidade.

Com isto, a dança com bailarinos não videntes se tornou mais autônoma em relação ao espaço utilizado para aula e para apresentações. Os alunos podiam dançar sem auxílio da professora, utilizar melhor o espaço cênico. Bellini (2011, p. 123) afirma que a “orientação no espaço é, sem dúvida alguma, um dos aspectos mais importantes da independência a ser considerado em indivíduos que perderam a visão”.

Juntamente com a unidade “andar” foi desenvolvido o trabalho de percepção musical (auditivo), através do uso de músicas com andamento mais rápido, mais lento e com compassos diferenciados. O que possibilitou também o trabalho dos conceitos de andar lentamente e rapidamente, de passos curtos e longos, de andar em um nível médio e alto e da união destes, mostrando, assim, a variedade de deslocamentos possíveis com estes conceitos trabalhados.

Ao final de várias semanas de experimentação nessa unidade, pude constatar o êxito no entendimento de todos os bailarinos. Isso possibilitou que fosse utilizado como

marcação no espaço cênico o lugar de cada bailarino com o recurso da fita, delimitando, inclusive, o centro do local de apresentação como ponto de referência para todos. Com os bailarinos que possuem visão subnormal, percebi que, além da textura da fita, era importante também sua cor, pois eles conseguem perceber contrastes fortes. Então, trabalhar com uma fita de cor branca no chão escuro ou vice-versa converteu-se em mais uma possibilidade descoberta e logo adotada pelo grupo.

A unidade “movimentos circulares e semicirculares” foi trabalhada e mediada pelo elemento “arco”. Mostrou-se esse objeto aos alunos, deixando que eles o examinassem livremente; logo após, foi-lhes solicitado que fizessem movimentos livres com o arco. Foi verificado que, de acordo com as vivências corporais de cada um, todos associaram o objeto a movimentos circulares. No segundo momento, os alunos foram orientados a realizar sua movimentação em um nível baixo (chão). Na terceira etapa da aula, foram recolhidos os arcos e os alunos foram orientados a realizar movimentos como se cada parte do corpo deles fosse o objeto (arco), de uma maneira livre e espontânea. Foi observado que os alunos se relacionaram com o objeto, compreenderam sua forma e suas possibilidades e introjetaram esse elemento em cada parte do seu corpo, explorando e reconhecendo as possibilidades articulares.

Figura 19 – Experimentação – movimentos circulares



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Com os movimentos semicirculares foram introduzidas as noções de “côncavo” e “convexo”, com o uso do elemento “arco aberto”, em forma de semicírculo. Através do tato, os alunos compreenderam a forma do objeto e relacionaram seu corpo a essa forma, experimentando as diversas maneiras de realizar movimentos côncavos e

convexos com partes isoladas do corpo e com o corpo todo (noção de contração), contrapondo-os aos movimentos retilíneos.

Porto (2002) relata que os cegos, ao tocarem o mundo das coisas, descobrem um potencial específico para se relacionarem. A autora fala que o tato, na ausência da visão, apresenta-se mais despojado para sentir o mundo das coisas. E, no deficiente visual, essa forma de perceber o mundo não o desqualifica, para mais ou para menos, em relação ao vidente. Percebi esse aspecto na relação estabelecida pelos corpos dos meus alunos com os objetos oferecidos; de como aquela forma explorada, sobretudo pelo tato, foi compreendida e associada ao corpo.

Entende-se que este trabalho possibilitou, sobretudo, o aprimoramento da orientação e mobilidade do aluno deficiente visual, visto que para Rosa Maria Novi, a orientação é:

A habilidade para reconhecer o meio ambiente e estabelecer sua posição em relação ao meio ambiente. Isto significa: consciência do corpo, consciência dos objetos e do espaço, comportamento motor perceptual e eficaz, e adequado uso de conceitos. Ela é desenvolvida por repetidas experiências sensomotoras no meio físico. (NOVI, 1996, p.29)

A autora supracitada ainda afirma que a mobilidade diz respeito à habilidade física de se movimentar com eficiência, determinação e segurança pelo ambiente e tão independentemente quanto possível de um espaço para o outro. Envolve questões como: orientação, movimento do corpo, uma razão para se mover (motivação) e comunicação.

Na aula de torção, foram utilizadas cordas como elementos mediadores. Fazendo uso de texturas suaves, os alunos foram orientados a experimentar possibilidades de executar torções com a corda. Num segundo momento, permitiu-se que experimentassem livremente as possibilidades de movimentos e torções com o elemento a eles oferecido. Então foi retirado o objeto e solicitado que os alunos praticassem a torção com partes isoladas do corpo e com o corpo todo.

Figura 20 – Experimentação – Torção



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

[...] quando trabalhamos uma determinada articulação, ampliamos sua mobilidade, e o esforço realizado repercute sobre todo o corpo, uma vez que essa articulação é parte de um todo. Ao trabalhar isoladamente uma articulação, ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupero a percepção da totalidade [...]. (VIANNA, 2005, p. 99)

A partir da unidade “giro”, foi introduzida a noção de girar com dois apoios e com um, assim como girar no próprio eixo e em deslocamento, movimentos associados a uma postura da coluna vertebral: retilínea, inclinada para o lado direito ou esquerdo, para a frente e para trás. Foi enfatizado, nessas experiências, um elemento fundamental para o deslocamento do deficiente visual: o equilíbrio. Os deficientes visuais, pela falta de informações ópticas, têm sérios problemas para uma consciente e correta percepção de equilíbrio, orientação espacial, coordenação e locomoção. (Cf. MONTEIRO, 1999).

Figura 21 – Experimentação – giros



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Na expressão facial foi trabalhado o olhar: os alunos foram orientados a abrir e fechar os olhos com diversas intensidades e a coordenar o sorriso com o abrir dos olhos, assim como a transmitir toda a intencionalidade do movimento para o corpo. Rudolf Laban (1978, p. 48), afirma em sua obra *Domínio do movimento* que as “expressões faciais relacionam-se aos movimentos da cabeça, que servem para dirigir os olhos, ouvidos, boca e narinas na direção de objetos nos quais se espera ter impressões sensoriais.”

A unidade “resistência” foi introduzida para a compreensão dos alunos acerca desse tema: o objeto elástico, de diversas proporções, entregue aos alunos, possibilitou a vivência somestésica da resistência do objeto. Assim, foi inicialmente estimulada a exploração do objeto, por parte deles, e logo depois retirado este elemento, para que os alunos representassem corporalmente o elástico com as nuances percebidas e introjetadas.

Nos saltos, foi experimentada uma gama de possibilidades, como sair de dois apoios e voltar com os dois; sair com um apoio e voltar com um; sair com dois apoios e voltar com um; sair com um e voltar com dois apoios; saltar com deslocamentos para a frente, para trás e para o lado, além de associações entre todas essas variantes. Socorro Lima, bailarina do grupo, fala de sua experiência em saltar: “Achei difícil, porque eu nunca tinha saltado assim. Eu gostei muito, particularmente eu gosto do difícil, por eu estar vencendo o meu próprio limite. Eu não fico com medo de me bater, eu quero fazer

bem, conseguir fazer o salto”. Laban (1978, p. 82) assim discorre sobre o saltar: “Uma das ações corporais mais excitantes é a elevação do corpo acima do solo, ou seja, o momento em que ambos os pés deixam o chão num pulo e você fica verdadeiramente suspenso no ar por um momento”.

Eliana Lúcia Ferreira (2005) opina que a dança permite aos deficientes se subjetivarem, pois eles não se vêem como deficientes. O irrealizável torna-se, então, possível através da dança. Isso é evidenciado na aluna Roseli Ferreira, quando narra sua experiência com a dança:

Até então eu achava que não podia nada, porque eu tinha que ver tudo de pertinho, para ver os detalhes. Eu me considerava assim, não inútil, mas incapaz de fazer certas coisas, como dançar, ir para a escola, de fazer uma atividade de pessoas normais. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011)

Figura 22 – Ensaio do Espetáculo *Transformação* do Grupo *Passos Para Luz*



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Esta proposta de trabalho foi desenvolvida com o grupo de dança *Passos Para Luz*, tendo como ponto de partida suprir a necessidade de imagens que pudessem ser associadas e assimiladas no e pelo corpo, proporcionando uma expressividade artística mais apurada, a partir do conhecimento do corpo e de suas possibilidades.

Ao conhecermos nossos corpos, suas possibilidades, ordenações, conexões e relações com quem somos e existimos, também

compreenderemos e participaremos criticamente de processos de leitura da dança/mundo. Corpos que se conhecem, em geral, também logram estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio, com o mundo. (MARQUES, 2010, p. 150)

A aluna Socorro Lima exemplifica da seguinte forma sua relação com os objetos antes mencionados:

A relação com esses objetos foi boa, porque me ajudou a conhecer os movimentos, de acordo com o que se pedia. Na hora em que eu tinha contato com o objeto era como se (o objeto) fosse o meu corpo. Sendo que eu fazia meu corpo buscar o objeto, então o objeto me ajudava na hora de me movimentar. (Socorro Lima, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011)

Para Merleau-Ponty (2011), o movimento é apreendido quando compreendido pelo corpo e incorporado ao seu "mundo" e mover-se é deixar-se corresponder à solicitação do corpo.

Nessa experiência do tocar e explorar objetos, pode-se citar Merleau-Ponty (2009), que diz que as coisas visíveis são apalpadadas, são envolvidas e são desposadas pelo olhar. O que eu olho e vejo são coisas que, ao serem interrogadas por mim, necessitam ser tocadas para a exploração, e as informações pertencentes a elas são transpostas para além do visível.

Mais recentemente, em 2011, senti a necessidade de proporcionar vivências aos meus alunos para além do espaço da sala de aula. Levei-os para espaços abertos, para praças, jardins e para a praia. Com o intuito de estimular a percepção sensorial da textura, temperatura, odor e sons acerca desses lugares e levar as sensações produzidas para a dança. A experiência de tirar as sapatilhas e pisar na grama, na areia, no seixo e na água se mostrou muito rica na sensibilização desse corpo e no entendimento mais apurado das possibilidades corpóreas na dança. Para Marques (2010, p. 181), 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. Nesse momento fui à busca de vivências que trouxessem para a sala de aula essas percepções.

Desta experiência destaco dois momentos: o do trabalho na água e do trabalho na areia. A experimentação na água, foi realizada com a formação de duplas, na qual um seria o condutor e o outro o conduzido; a intenção foi de fazer com que um entregasse o corpo ao outro, sentindo seu movimento, sua condução e a fluência que esse meio

líquido tinha, assim como o diálogo que o corpo podia estabelecer com esse meio e com o corpo do outro. Penso nessa experiência à luz de Laban (1978, p. 125): “O elemento de esforço, de fluência ‘livre’ consiste num fluxo libertado e na sensação de fluidez do movimento”.

Já com a experimentação na areia, cada bailarino foi conduzido a sentir a textura e a temperatura deste elemento com várias partes do corpo. Esses experimentos foram, obviamente, de entrega ao contato com ambientes distintos ao da sala de aula. Buscou-se não só as sensações sinestésicas³¹ e somestésicas que estes elementos poderiam estabelecer com o corpo de cada bailarino, mas, sobretudo, uma via de reforço da confiança mútua entre os bailarinos e a professora. A respeito das sensações somestésicas para a pessoa não visual, João Oliveira escreve:

“É ainda através das sensações somestésicas que percebemos o calor, o frio – como já foi dito há pouco – e também o vento. São referências importantíssimas para o não-vidente, na medida em que lhe permitem configurar mentalmente o mapa topológico, dando-lhe ainda a possibilidade de conhecer as fases essenciais 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)

Figura 23 – Experimentação na água – Ilha de Cotijuba (PA)



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

³¹ A sinestesia é a relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente (por exemplo: um perfume que evoca uma cor, um som que evoca uma imagem).

Figura 24 – Experimentação na areia – Ilha de Cotijuba (PA)



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

Vianna (2005, p. 77) expõe que os padrões com os quais somos criados contribuem para manter nosso corpo adormecido. E que é preciso desestruturar o corpo para que surja algo novo.

Nessa perspectiva, comecei a trabalhar também com o Contato-Improvisação (C.I)³²:

O Contato-Improvisação é determinado por duas pessoas ao mesmo tempo, que improvisam livremente, tentando não impedir o trabalho do outro. Espectadores assistem a um diálogo físico que pode ir desde a imobilidade até um alto nível de atletismo. As razões para a mudança na escala de movimento ou qualquer outra mudança podem ser analisadas a partir do nível emocional, físico ou psicológico, ou vários níveis simultaneamente. (NEDER, 2005, p. 5)

³² A história do Contato-Improvisação começa nos EUA, no início dos anos 70. A iniciativa de pesquisa de movimentos partiu de Steve Paxton, um bailarino com experiência em ginástica olímpica e Aikido, que vinha de uma trajetória de trabalho em Dança Moderna e Experimental, com Merce Cunningham e Robert Ellis Dunn. Ele estava interessado em descobrir como a improvisação em dança poderia facilitar a interação entre os corpos, as suas reações físicas e como proporcionar a participação igualitária das pessoas em um grupo, sem empregar arbitrariamente hierarquias sociais. (Cf. LEITE, 2005, p. 90-91)

Figura 25 – Contato-Improvisação – Praça da República – Belém (PA)



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

O Contato-Improvisação é uma forma de expressão na qual os corpos se comunicam a partir da experiência do contato físico. A ação está diretamente ligada a processos de construção do movimento definidos pelos parceiros de dança. A troca de informações entre os corpos que dançam é fundamental para que possam planejar, tomar decisões e adaptar-se criando os vínculos necessários a construção poética (Cf. DALTRO, 2006)

Percebi a necessidade de um diálogo mais íntimo entre esses corpos; sentir o peso e o toque na dança foi o caminho que encontrei para que essas pessoas pudessem explorar ao máximo o contato com o corpo do outro como movimento criador na dança. E esse fato se somou às experimentações em espaços abertos, o que trouxe uma gama de sensações somestésicas, que ampliaram o entendimento do próprio corpo e do corpo do outro, dentro e fora da cena.

A dança relacionada à deficiência é compreendida como um campo por meio do qual podem ser exploradas as construções do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural. Uma forma de analisar as pré-concepções das habilidades do mundo da dança profissional é confrontar os significados simbólicos e ideológicos que o corpo deficiente assume na nossa cultura. David Le Breton (2011, p. 75) diz que “a deficiência, quando é visível, é um poderoso atrativo de olhares e comentários, um operador de discursos e de emoções [...]”. Oliveira (2002, p. 91) diz que é comum que a pessoa deficiente sofra o

estigma da incapacidade completa. Em consonância com essa afirmativa, Erving Goffman (2008) diz que para as pessoas que veem que 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, diante do problema.

Achcar (1998) acrescenta que a dança se mostra como instrumento de compreensão das possibilidades físicas do corpo humano, pois permite exteriorizar um estado emocional latente, pelo jogo de músculos, segundo as leis naturais do ritmo e da estética. Silvana Venâncio e Elaine Costa (2005) dizem que dança é a possibilidade de arte gravada no corpo; é um vestígio da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte.

Para Ida Mara Freire (2001), a dança, até pouco tempo atrás, era um lugar só para corpos perfeitos, tanto no que se refere à ausência de algum tipo de deficiência, quanto em relação ao corpo que é exigido pelo padrão do *ballet* clássico. Vemos que, nesta pesquisa, o grupo vivencia também esse gênero de dança, contrapondo o ideal de corpo pré-estabelecido historicamente pelo *ballet*.

Percebe-se que esse caminho metodológico de ensino/aprendizagem da dança pensada para/com o deficiente visual é de suma importância, pois Magda Bellini (2001) destaca a relevância que existe em se criar estilos próprios de dança, que acomodem possibilidades físicas diferentes, abrindo espaços na dança ao que antes não fora escutado nem vivenciado.

Outro aspecto que merece atenção, nesta análise, é o fato de a beleza do corpo, na dança, contrastar com o “corpo deficiente”, culturalmente e historicamente marcado como não eficiente, incompleto ou mesmo ruim (OLIVEIRA, 2002). Ferreira (2005), ao discorrer sobre o corpo deficiente na dança, anuncia que, aparentemente desconexo, este corpo explora as possibilidades do movimento, da dinâmica e do espaço e começa a conviver no meio social da dança como um todo, reelaborando a valorização pessoal e a autoestima desses sujeitos.

Temos, na fala da aluna Roseli Ferreira um exemplo de como a prática da dança contribuiu, através das características supracitadas, para melhorar a autoestima a locomoção da pessoa deficiente visual:

A partir da atividade de dança, eu comecei a perceber o quanto eu podia iniciar um bem estar para mim mesma, no meu dia a dia, no caso a minha postura para andar, não ficar olhando muito para o chão.

O meu ombro caía muito, eu tentava esconder os seios. É espontâneo, a gente vai adquirindo a prática de melhorar a postura, pescoço e cabeça. Então, enriqueceu muito meu andar e até mesmo a minha autoestima ao andar na rua, subir e descer do ônibus, assim me misturando, numa inclusão que é como chamam, junto com as pessoas ditas normais. Então eu me sinto bem, eu me sinto feliz de ter tido essa oportunidade [...]. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011)

Rute Estanislava Tolocka e Rozangela Verlengia (2006, p. 9) asseguram que a dança é uma “atividade que impede o corpo da pessoa com deficiência de se atrofiar com a inatividade ou empobrecer com tantos movimentos “recomendados” e “proibidos”.

Pode-se citar, ainda, a “expressão” como característica necessária na dança. Achcar (1998) diz que esse item é extremamente importante para encontrar gestos e expressões que demonstrem emoções com precisão e veracidade.

Figura 26 – Trabalho de Expressão Facial



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

A expressão facial, para o aluno deficiente visual, constitui um elemento que merece atenção especial, pelo fato de não poder aprender pela imitação e observação do outro (OLIVEIRA, 2002). O aluno José cita a expressão como sua maior dificuldade na dança: “A expressão facial, no caso, para nós, que somos deficientes visuais, tem um pouco de dificuldade, por não perceber o que o outro está fazendo”. (José Albuquerque,

depoimento cedido em 10 de setembro de 2011). A esse respeito, José Espínola Veiga, discorre:

[...] ser cego de berço é perder a plasticidade do movimento das outras pessoas, é ficar fisicamente diversificado dos outros, é não ter o comum das expressões fisionômicas, dos gestos, das atitudes e dos meneios das outras pessoas. (VEIGA, 1983, p. 3)

Ainda no filme *Janela da Alma*, o fotógrafo fala da sua experiência profissional e conta como ele fez para fotografar uma mulher:

“Eu toquei, toquei seu rosto, isso significa que a olhei de perto. Para vocês que enxergam, eu a toquei, mas para mim que sou cego, eu a olhei de perto”. Tal colocação nos leva a compreender como o deficiente visual vê as coisas e as pessoas. Merleau-Ponty (2009, p.16) diz em *O Visível e o Invisível*, que o mundo é o que vemos e que, no entanto, precisamos aprender a vê-lo.

2.4 A dança e o deficiente visual

A pessoa com deficiência veio a ter lugar nas Artes a partir da década de 1970, quando passou a ocupar os setores da economia, mormente com o surgimento dos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*)³³, iniciados, na mesma década, no Reino Unido e nos Estados Unidos. O movimento pela inserção social e pelo acesso ao mercado de trabalho caracterizou esse período como nevrálgico para a luta das pessoas com algum tipo de deficiência, nesses países. Assim, a deficiência passa a ser um campo de estudo nas mais distintas áreas de conhecimento, sobretudo, na área das Ciências Humanas.

No entanto, dentre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência surgiram tardiamente no campo das Ciências Sociais e Humanas. Legatários dos estudos antirracistas, feministas e de gênero, os teóricos do modelo social da deficiência geraram uma nova significação do habitar um corpo que foi considerado, por muito tempo, anormal (Cf. DINIZ, 2007, p. 9).

³³ 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. (Ver DINIZ, 2007)

A ideia de normalidade – compreendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um princípio moral de produtividade e adequação às regras sociais – originou-se do entendimento de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. Destarte, a deficiência traduz a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de “corpo deficiente” ou “pessoa com deficiência” devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos. Nesse ínterim, a deficiência não é mais apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena gerada pelas barreiras sociais.

O modelo biomédico da deficiência afirma que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. O modelo social contestou essa tese e não apenas desafiou o poder médico sobre os impedimentos corporais, mas demonstrou o quanto o corpo não é um destino de exclusão para as pessoas com deficiência.

Ana Carolina Bezerra Teixeira (2010, p. 40) diz que é com a organização de instituições por pessoas com algum tipo de deficiência que países como o Reino Unido elaboraram um novo projeto político para o entendimento do fenômeno sociológico da deficiência. Um exemplo assinalado pela antropóloga Débora Diniz (2007) é a criação, no Reino Unido, da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS).

O surgimento desses movimentos sociais colaborou para legitimar o cumprimento de direitos e obrigações da pessoa deficiente na sociedade. Esse fato se deveu ao impacto das grandes guerras mundiais, que trouxe a necessidade de (re)socialização dos vitimados (amputados, paraplégicos, surdos e cegos). O que prevalecia até este período era a visão da deficiência entendida por um modelo social comandado por uma visão patológica do corpo, na qual o que prevalecia eram as doenças do indivíduo em detrimento de suas capacidades. Pode-se dizer, então, que o modelo social da deficiência vai além da definição do sujeito por suas lesões corporais e constitui uma representação política, baseada num sistema de opressão/intervenção sobre o corpo deficiente.

Assim, o modelo social da deficiência ofereceu novos instrumentos para a mudança social e a garantia de direitos. Constata-se que não era a natureza da deficiência o que oprimia e sim a cultura da normalidade, que apresentava alguns corpos como indesejáveis.

O advento do modelo social trouxe a compreensão da deficiência como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou deficientes físicos, em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, oprimidas e discriminadas pela cultura da normalidade.

Vislumbra-se que a desvantagem social vivida pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza; é, contudo, o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que apresenta os impedimentos corporais como abjetos à vida social. O modelo social da deficiência colocou em cheque as narrativas do infortúnio, da tragédia pessoal e do drama familiar, que confinaram o corpo com algum tipo de impedimento ao espaço doméstico do segredo e da culpa. O modelo social, ao trazer propostas de igualdade, forneceu não apenas um novo conceito de deficiência, em diálogo com as teorias sobre opressão e desigualdade; possibilitou, também, a revolução na forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades.

No que tange às Artes Cênicas, a discussão sobre deficiência ainda se faz incipiente, fazendo-se imprescindível o aprofundamento sobre a questão, tão importante para as falas recorrentes sobre diversidade e inclusão social. A pessoa deficiente “não se reconhece enquanto vítima da loteria da vida, mas esbarra nas imposições sociológicas impostas pela sociedade”, assinala Diniz (2007, p. 43).

Ann Cooper Albright destaca que o *handicap*³⁴ caracteriza-se por uma desvantagem que deve ser notada, também, pelo viés estabelecido no decorrer da 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”.

É no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que grupos com pessoas com algum tipo de deficiência surgem na Europa e nos Estados Unidos, por iniciativa

³⁴ 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 *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”.

de bailarinos, como no caso do grupo inglês *CandoCo Dance Company*³⁵ e da americana *AXIS Dance Company*³⁶. Esses grupos eram compostos por pessoas com e sem deficiências físicas, proporcionando, na época, um diálogo entre corpos diversos e possibilidades de criação. Albright diz que o trabalho desses grupos possibilita repensar o fazer da dança, colocando as diferenças corporais como formas de recriar com os limites.

Bellini (2001, p. 219) discorre sobre a crescente participação, no cenário da dança contemporânea nacional e mundial, de grupos que incluem pessoas com deficiência: *Cleveland Ballet Dancing Wheels*, *E-Motion*, *Light Motion* e *Danceability*, nos Estados Unidos; *Bilderwerfer*, Áustria; *Roda Viva Cia. de Dança*, *Grupo Giro e Limites Cia. De dança*, no Brasil. Iniciativas como essas colocam a dança como aliada do movimento de inclusão social e ainda permitem uma nova atitude perante o corpo e a dança, a partir dessa nova visibilidade corpórea.

Renata Mara Fonseca Almeida (2012, p. 35), ao falar de grupos de dança com deficientes visuais, cita as companhias internacionais envolvendo artistas com deficiência visual: *Mountains made of Barking*, criado pelo belga Win Vandekeybus, em 1996, que possui um dançarino cego como solista; *Rainbow Dance Company*, grupo inglês com habilidades mistas que tem dançarino cego; *Touchdown Dance*, companhia norte-americana formada apenas por artistas com deficiência visual, fundado por Steve Paxton e Kilcoyne Anne em 1986; e *Bock & Vincenzi*, companhia londrina de dança contemporânea que trabalhou temporariamente com artistas com cegueira.

De acordo com Albright (1997, p. 73), “Assim como a sociedade cria um ideal de beleza que é opressivo para todos nós, ela cria um modelo ideal da pessoa fisicamente perfeita que não está cercada de fraqueza, perda ou dor”.

No entanto o crescimento do número de pessoas com diferenças físicas, mentais e sensoriais no contexto artístico têm suscitado uma silenciosa inquietação. Talvez, pelo fato de que, até pouco tempo atrás, os espetáculos de dança se constituíam como espaço da graciosidade e da perfeição, o corpo diferente desse ideal acaba por fim provocando uma instabilidade em nossos conceitos estéticos. Supomos que devemos aproveitar essa oportunidade para revermos

³⁵ Essa companhia surge em 1991, em Londres, a partir da parceria entre Adam Benjamim e a bailarina com deficiência física Celeste Dandeker. Trata-se de uma companhia de dança que transcende as limitações de um corpo incapacitado. (BELLINI, 2001)

³⁶ *AXIS Dance Company*, fundada em 1987, atua sob a direção artística de Judith Smith. Tornou-se um dos grupos mais aclamados e inovadores do mundo de artistas com e sem deficiência. (Ver mais informações no sítio: <http://axisdance.org/about-us/>)

tais conceitos. Nesse caso, o dançarino com cegueira, no palco, pode nos suscitar esse tipo de reflexão. Ele não está lá apenas por lhe ser de direito, tampouco para nos entreter, mas sua presença significa um convite à apreciação, em sua inteireza e na sua invisibilidade. Uma coreografia que somente aquele corpo, em virtude de sua especificidade, pode executar. [...] (FREIRE, 2004-2005, p. 72)

Henrique Amoedo (2001, p. 197) relata que apesar das mudanças e conquistas obtidas no último século, não se pode deixar de recordar que os preconceitos, a exclusão social e o estigma de se ter um corpo fora dos padrões socialmente determinados e aceitos ainda persistem. Ao falar de estigma, Goffman conta que

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 é também 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. 12)

Amoedo (2001, p. 190) narra, ainda, que, para que trabalhos de dança com pessoas deficientes pudessem existir, foram necessárias grandes transformações nos convencionalismos vigentes na dança. Ele destaca a dança moderna como um marco importante, assim como as mudanças ocorridas nas políticas sociais voltadas às pessoas deficientes. E diz que as mudanças nesses dois universos possibilitaram a participação dessas pessoas.

[...] A explosão e a exploração da dança nos Estados Unidos e na Europa na metade do século passado, depois de Isadora Duncan, Lóie Fuller e outros pioneiros da chamada dança moderna, possibilitaram que mais tarde, muitos artistas portadores de deficiências físicas e com o corpo considerado “fora dos padrões fossem atraídos para estilos de dança menos ortodoxos em contraposição à dança clássica acadêmica que estava em pleno vigor até então sob a égide do virtuosismo. Ampliaram-se as fronteiras da dança e redesenharam-se amplos contornos do novo teatro-físico e da performance que estava emergindo. Dessa forma, a fisicalidade dos artistas-bailarinos com “corpos imperfeitos” tornou-se um fértil material coreográfico e uma fonte para amplas pesquisas. (BELLINI, 2001, p. 207-208)

Ressalto que, apesar de a dança moderna ter aberto espaço para o corpo deficiente, o grupo *Passos Para Luz* vivenciou primeiramente o *ballet* clássico, o que contrapõe o corpo preconizado como padrão para esse gênero de dança, abrindo novos espaços na dança para o corpo que dança, mas não vê.

A dança relacionada à deficiência visual é campo embrionário, tanto no que se refere à pesquisa quanto à sua execução. Parece-me que a dança com deficientes físicos tem sido mais pesquisada e desenvolvida por grupos no Brasil e no exterior. Porém, não vou me ater a essa verificação, para não desviar do objetivo desta pesquisa.

Dentro do cenário nacional, podem ser citados os seguintes grupos de dança com deficientes visuais: *Percepções* (SC); *Associação/Cia. de Ballet de Cegos Fernanda Bianchini* (SP); *Potlach Grupo de Dança* (SC) e o *Passos Para Luz* (PA). Destaco esses quatro trabalhos por se encontrarem atuantes, deixando clara a possibilidade de haver outras iniciativas de dança com deficiência visual que não foram citadas por não haver referências bibliográficas a respeito e/ou divulgação em sítios da *internet*.

Almeida (2012, p. 41- 42) relata que *Percepções* configura-se em uma proposta de dança para pessoas com deficiência visual, com enfoque educacional, que iniciou suas atividades no ano de 2007, a partir do projeto de extensão do curso de Educação Física da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (SC), sob o título de *Mundo das percepções: uma proposta de dança para deficiências visuais* e objetivava ofertar aulas de dança para os associados da Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina – ADEVOSC. O trabalho atualmente é coordenado por Deizi Domingues da Rocha. A partir de 2009, a iniciativa passou a ocorrer sem vínculos com a Universidade e conta, hoje, com um número maior de associados, oferecendo aulas para crianças, adolescentes e adultos e trabalhando com turmas de dança de salão e de dança contemporânea.

A dança é uma possibilidade para todos os corpos e que ela se basta na sua materialização singular e sensível. No entanto, para quem dança buscando uma identidade de corpo perfeito, o ato de dançar ainda se sustenta na padronização elitizada de movimento e de corpo, isso, nega a possibilidade de ser corpo dançante na sua singularidade e na maneira de ser e estar no mundo tornando esta experiência mais sensível e significativa. (ROCHA, 2010, p. 39)

A fisioterapeuta e bailarina Fernanda Bianchini (2005, p. 01), que iniciou sua docência em dança com pessoas deficientes visuais no Instituto de Cegos Padre Chico³⁷, em São Paulo, no ano de 1995, expõe que a Associação/Cia. de Ballet de Cegos Fernanda Bianchini surgiu em 2004, com um trabalho desenvolvido por ela. A professora desenvolveu um método de ensino de *ballet* clássico para cegos, pautado no toque das alunas no corpo da professora.

Ensinava uma aluna de cada vez; primeiro falava o nome dos passos em francês e o que ele significava em português, para tentar possíveis associações, depois realizava o passo e pedia para a aluna tocar no meu corpo, sentir o movimento e tentar reproduzir no seu próprio corpo, e aí corrigia o que fosse necessário no corpo da aluna. (BIANCHINI, 2005, p. 54)

As bailarinas cegas estrearam nos palcos em 1998, no Festival de Inverno de São Paulo. E a partir de 1999, começaram a participar de espetáculos e festivais renomados em dança, dentro e fora de São Paulo. Com o crescimento do trabalho, houve a necessidade de maior autonomia e liberdade, ampliação dos horários, espaços para ensaio e a procura por pessoas que não eram ligadas à Instituição. Com isso, as instalações do Instituto de Cegos Padre Chico não atendiam mais as demandas apresentadas. Assim, Fernanda Bianchini concluiu as atividades no Instituto em 2003, fundando sua própria Associação³⁸; nela, ampliou suas atividades, oferecendo, além do *Ballet* Clássico, o ensino de outras linguagens de dança, tais como Dança de Salão, Sapateado, Dança Sincronismo e Expressão, que atende à terceira idade, além de aulas de canto.

[...] o trabalho realizado na Associação busca expandir as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento da pessoa com deficiência, seja ela visual ou não. Ainda de acordo com ela (Fernanda Bianchini), as pessoas que procuram a Associação, mas que não desejam ser profissionais da dança, buscam os benefícios que esta prática pode oferecer: expressividade, locomoção, postura, equilíbrio, etc. Enfim, é

³⁷ Entidade sem fins lucrativos, que existe há aproximadamente 80 anos, atendendo crianças cegas e com baixa visão, garantindo-lhes a educação básica e fundamental. Além das atividades específicas ao desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, como estimulação precoce, leitura, escrita e informática em Braille, a entidade oferece aos alunos educação física e práticas musicais, dentre as quais o aprendizado de instrumento, coral e musicografia Braille. As crianças contam também com atendimento odontológico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico e orientação pedagógica. (ALMEIDA, 2012)

³⁸ Para que o trabalho não acabasse, pais, amigos e colaboradores resolveram montar uma associação. Com o nome *Associação de Balé de Cegos Fernanda Bianchini*, localizada na Rua Humberto I, 298, na Vila Mariana, São Paulo, o grupo iniciou uma nova fase, com objetivos mais amplos. (Ver sítio: <http://www.ciafernandabianchini.org.br>)

um trabalho corporal, emocional e de inclusão social (ALMEIDA, 2012, p. 46).

Essa proposta de trabalho contempla uma companhia profissional com 15 bailarinos clássicos, sendo cega a maioria dos integrantes. Com reconhecimento mundial, a *Cia. de Balé de Cegos Fernanda Bianchini* apresenta-se em vários espaços: escolas, empresas e grandes eventos de dança, nacionais e internacionais.

A *Potlach Grupo de Dança* atua sob a direção da professora, pesquisadora e dançarina Ida Mara Freire, pedagoga que encaminhou seus estudos com enfoque na Educação Especial, realizando, em 1992, sua pesquisa de doutorado sobre o desenvolvimento da criança não-visual. A pesquisadora estabeleceu um vínculo estreito com a Associação Catarinense de Integração do Cego (ACIC)³⁹, por considerá-la uma referência no campo da cegueira.

Ida Mara Freire procurou, em 1998, articular sua pesquisa acadêmica e sua vivência em dança⁴⁰. Desta forma, a partir de um intercâmbio na Inglaterra, realizou, em parceria com Linda Rolfe, um trabalho sobre Dança na Educação. Ao retornar ao Brasil, em 1998, propõe um projeto de extensão universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina, chamado *Dança-educação para jovens e adultos não-visuais*. O projeto incidia em oficinas de dança para o público com cegueira ou visão subnormal, com frequência de uma vez por semana na ACIC, duração de 90 minutos e estruturando-se em quatro momentos: círculo de apresentação gestual, reconhecimento do espaço, sequência de movimentos e composição a partir da criação. (Cf. ALMEIDA, 2012, p.47).

Freire prossegue nos seus estudos sobre a dança e o deficiente visual e reconhece a necessidade de trabalhar com a “dança cênica”. Almeida (2012) discorre sobre esse período do trabalho de Freire:

Percebendo seu desejo por um trabalho estético, o que implicava no movimento do grupo em direção à dança de espetáculo, reconhece os

³⁹ Instituição fundada em 1977, na cidade de Florianópolis, com missão de promover a inclusão social da pessoa cega, com baixa visão e outras deficiências associadas. Por meio de “uma postura política democrática e pelo esforço em dar acesso à habilitação/reabilitação integral, educação, profissionalização e convivência” dessas pessoas, a ACIC “compartilha de uma perspectiva crítica de sujeito humano, enquanto um ser criativo, participativo, que é capaz de se apropriar ativamente da realidade e atuar deliberadamente nesta, como um cidadão autônomo e consciente de seus direitos e deveres” (ALMEIDA, 2012, p. 47).

⁴⁰ Freire era dançarina, tendo vivenciado no seu corpo a dança contemporânea e a dança afro. (ALMEIDA, 2012, p. 47)

limites da Dança-educação, especializando-se em Dança Cênica em 2000. Logo em seguida, almejando compreender uma estética pautada na experiência singular de cada corpo não visual, e não encontrando exemplos de trabalhos com este propósito no Brasil, aprofundou seus estudos, realizando um pós-doutorado nos anos 2001 e 2002, na Inglaterra. Ao pesquisar a relação de tempo e espaço em corpos com especificidades e fisicalidades diferentes em um contexto estético, lhe foi possível conviver com bailarinos profissionais com a experiência da cegueira, como os da Cia Bock & Vincenzi [...]. (ALMEIDA, 2012, p. 48)

Assim, as vivências de Ida Freire, somadas à vontade de seus bailarinos de estarem no palco, propiciaram a criação da *Potlach Grupo de Dança*⁴¹.

Percebo que os trabalhos em dança com deficientes, que ocorrem no Brasil, estão vinculados à questão terapêutica, da reabilitação ou grupos de pesquisa em universidades.

O foco do trabalho em dança com o grupo *Passos Para Luz* foi, desde o princípio, artístico. Não posso deixar de citar, porém, que aspectos terapêuticos e reabilitadores tenham sido alcançados a partir do conhecimento do corpo e de suas possibilidades na dança. A bailarina Socorro, no início do trabalho com o grupo, fez a seguinte revelação: “A dança melhorou para mim a questão da postura, do posicionamento dos movimentos, porque isso foi adquirido dentro deste trabalho de dança. O que para mim foi mais forte, foi mesmo a questão da postura”. (Socorro Lima, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011)

Quando nos referimos à dança para pessoas cujo corpo apresenta uma deficiência, a primeira idéia que talvez passe pela nossa cabeça é a dança terapêutica, ou a dança expressiva ou livre, usada geralmente para se “soltar”. Mas, perguntamos: será que o corpo diferente está destinado a dançar só certos tipos de dança? Será que, por detrás da dança livre, não se esconde o fato de não termos formação adequada para ensinar dança para essas pessoas, ou, ainda, a nossa falta de convicção de que esse corpo com tantas limitações possa realmente dançar? (FREIRE, 2001, p. 39)

⁴¹ A proposta do grupo de dança pauta-se na profunda e verdadeira troca de experiências entre seus participantes, a respeito do ver e do não ver. Desse modo, o grupo se constitui apenas de dançarinos não visuais e visuais, não havendo participação de pessoas com outras diferenças/deficiências. (ALMEIDA, 2012, p. 49)

Figura 27 – Espetáculo *Transformação*

Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

O deficiente visual pode dançar. Essa foi a primeira constatação que fiz ao me aproximar de pessoas com esse déficit sensorial. Mas que dança pode ser trabalhada por/com esse corpo? Visualizo que qualquer gênero de dança pode ser apreendido por essas pessoas que possuem inúmeras possibilidades, a despeito do fato da não visualidade ou da baixa visualidade. A assertiva está na descrição, ainda que breve, dos trabalhos supracitados.

Possibilitar aos deficientes visuais o contato com a dança é uma forma de ajudá-los a sentir, perceber, conhecer e aprender. Além disso, vivenciando a dança, esses indivíduos têm a possibilidade de utilizar suas capacidades, descobrir suas habilidades e explorar suas potencialidades [...]. (CAZÉ e OLIVEIRA, 2008, p. 298)

O grupo *Passos Para Luz* sempre foi composto somente por pessoas com deficiência visual, no entanto tivemos, em alguns momentos, a participação de bailarinos videntes nas coreografias do grupo, sempre em eventos pontuais. A primeira apresentação do grupo, com a coreografia *Olhar e Ver*, foi composta por bailarinos videntes em número igual ao de bailarinos deficientes visuais. Isso ocorreu por dois motivos: a necessidade inicial de orientação espacial para os bailarinos deficientes

visuais que estavam iniciando na dança, bem como a urgência da troca de experiências entre esses corpos dançantes.

Por conseguinte, após essa experiência, procurei focar no processo de criação e apresentação coreográfica somente com bailarinos deficientes visuais, pois ficou latente em mim a necessidade de mostrar a possibilidade da dança ser executada por bailarinos deficientes visuais sem o auxílio e/ou presença de bailarinos videntes, podendo ser uma dança com qualidade artística. Creio que esse desejo surgiu em mim pela constatação do estigma da incapacidade completa que permeia a visão da sociedade acerca do deficiente. Le Breton (2011, p.74) fala que “Nossas sociedade ocidentais fazem da ‘deficiência’ um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de ‘deficiente’ como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’, ao invés de ‘ter’ uma deficiência. [...]”. Assim, busquei mostrar que o bailarino deficiente visual pode ser tão eficiente no palco quanto qualquer outro bailarino. Constatei que alcancei esse objetivo ao ouvir, várias vezes, o público, após assistir a apresentações do grupo, comentar, incrédulo: “Mas eles [os bailarinos] enxergam!”, como se um bom desempenho na dança não fosse possível para um bailarino com deficiência visual.

A pessoa com deficiência visual deve sempre receber apoio e muitas oportunidades para participar das inúmeras possibilidades de movimento que existem, com isso poderá surpreender-se consigo própria e com os outros, numa relação natural com o ambiente no qual estiver inserida. Em muitos casos, causará espanto e surpresa aos outros, pelo fato de suas capacidades e potencialidades serem desconhecidas por muitos que acreditam que as pessoas que não enxergam apresentam apenas limitações e desvantagens. (PORTO, 2009, p. 178)

A dança, para o deficiente visual, é um espaço no qual esse corpo pode explorar suas múltiplas possibilidades e constituir-se enquanto meio de expressão artística capaz de superar muitas defasagens, sobretudo, motoras⁴², tais como:

- Locomoção insegura: ao andar, arrastam os pés no chão, dando passadas muito curtas e, muitas vezes, não conseguem se locomover com tranquilidade e liberdade dos movimentos, pois a mobilidade para a marcha é deficitária;

⁴² (Cf. PORTO, 2009)

- Controle e percepção corporal diminuída: apresentam pouco conhecimento e controle do corpo e das possibilidades para se movimentar, na relação com o tempo e espaço, desde os movimentos simples até os complexos;
- Postura: vários problemas de postura podem ser destacados, principalmente a cifose e a escoliose, muitas vezes decorrentes do mau posicionamento da cabeça;
- Percepção espacial: a maioria das pessoas com deficiência visual apresenta grandes defasagens no domínio dos conceitos relativos ao espaço;
- Expressão corporal e facial: expressões corporais e/ou faciais não são tão comuns a essas pessoas, como formas de comunicação, apresentando-se bem reduzidas. Tal característica propicia, em muitos casos, a inibição, a introspecção e o isolamento social;
- Maneirismos: são movimentos repetitivos revelados por essas pessoas – coçar os olhos, balançar o corpo e outros.

Ressalto que essas características são apresentadas por deficientes visuais que não foram estimulados a descobrir as possibilidades de movimentação do seu corpo. Recebi inúmeras pessoas deficientes visuais nas minhas aulas de dança que apresentavam vários dos aspectos supracitados. Lembro-me de uma aluna com cegueira congênita que possuía muitas defasagens motoras, principalmente no que concernia à questão postural e paratônica⁴³.

O deficiente visual, por si, já apresenta certo comportamento paratônico, bem como assume atitudes corporais e posturais que muitas vezes refletem a imobilidade à qual foi submetido em decorrência da deficiência, provocando geralmente um encurtamento muscular e atitudes hipertônicas. (BELLINI, 2007, p. 74)

A dança com/para deficiente visual é um campo que merece atenção, pois em consonância com Valéria Figueiredo et al. (1999), a pessoa com deficiência visual tem experiências restritas, uma vez que o mundo lhe apresenta inúmeras barreiras e limitações. Destarte, a dança pode e deve ser oportunizada para essas pessoas ressignificarem seus limites e suas dificuldades, explorando melhor suas potencialidades.

⁴³ A paratonia é definida por Ajuriaguerra (1983), em seu **Manual de Psiquiatria Infantil**, como a incapacidade ou a impossibilidade de descontração muscular voluntária.

2.5 A trajetória de Socorro Lima, uma bailarina deficiente visual

Socorro Lima, bailarina com visão subnormal congênita, começa seu contato com a dança voltada para apresentação artística aos 16 anos de idade, ao cursar o ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Maranhão, no bairro do Guamá, em Belém do Pará. Essa vivência começa a partir das aulas de Educação Física, nas quais a professora solicita como requisito avaliativo da disciplina a pesquisa e execução de uma dança típica da região. Socorro relata: “A primeira vez que participei foi como miss da minha turma, da minha classe; pra mim, no momento foi vergonhoso, tanto é que eu fiquei travada na hora de participar; aí foi a primeira vez que eu participei mesmo”. (Socorro Lima, depoimento cedido em 04 de agosto 2012)

No ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacarias de Assunção, Socorro prossegue com os trabalhos de dança para a disciplina Educação Física. Nessa escola, a bailarina tem a primeira experiência de coreografar, junto com seus colegas de classe, para a avaliação da disciplina citada. Socorro Lima fala dessa experiência:

[...] a primeira vez eu apresentei como avaliação uma coreografia que era o *Olho de Boto* e junto com os meus colegas nós montamos a coreografia e participamos em vinte pares, na avaliação da festa da escola, no encerramento do semestre. E desde aí eu vi que eu gostava de dança, queria participar [...]. (Socorro Lima, depoimento cedido em 04 de agosto 2012)

Ao concluir o ensino médio, Socorro se reúne com alguns dos colegas que dançavam na escola e, juntos, decidem formar um grupo para continuar dançando em eventos escolares como festivais e feiras de cultura.

Socorro vivenciou outras linguagens artísticas, na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, atuando em atividades de artes plásticas, teatro, música – com canto coral e também dança –, que geralmente eram ministradas pelo professor de Artes e Educação Física da Unidade, com caráter terapêutico e/ou educacional.

Em 2004, Socorro é convidada para fazer parte do laboratório da Cia de Dança Ana Unger, para o espetáculo *A árvore que chora: os homens que ganharam à vista e perderam os olhos*, que abordava a vida dos seringueiros do período da borracha e a prática de queimar o látex que cegava os trabalhadores. A partir desse encontro, forma-

se o grupo de dança para adultos *Passos Para Luz* e Socorro Lima é convidada para fazer parte do mesmo. Socorro passa a frequentar as aulas de *Ballet Clássico* e a compor o elenco das produções coreográficas do grupo.

Perspicaz e apaixonada pela dança, Socorro se mantém atuante no grupo, desde o primeiro dia de aula. Vale ressaltar que a bailarina sempre demonstrou dedicação e afinco na dança, reconhecendo que esse é seu caminho profissional e de realização pessoal. Já dançou em coreografias de conjunto, duos e solo, recebendo prêmios em festivais da cidade e sendo reconhecida por sua atuação como bailarina.

Figura 28 – Socorro Lima e Ronilson Cruz – Espetáculo *Transformação*



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Por iniciativa própria e com meu apoio, Socorro foi a única bailarina do grupo a fazer aulas de dança em turmas de videntes, tendo realizado, dessa forma, o curso de *Jazz* e de *Ballet Clássico*, voltados para adultos, ambos no Centro de Dança Ana Unger; e o curso de dança da Escola Municipal de Dança, da Prefeitura Municipal de Belém, no qual atuei como professora. Socorro, através dessas experiências, afirma: “Eu digo assim que isso foi uma barreira mesmo que eu ultrapassei, que eu venci [...] desde aí eu

comecei a ver que eu posso me matricular em qualquer turma dançando ou fazer em qualquer trabalho [...]”. (Socorro Lima, depoimento cedido em 04 de agosto 2012)

No ano de 2010, quando fui contemplada com a bolsa de Pesquisa, Experimentação e Criação Artística, do Instituto de Artes do Pará (IAP), com o projeto *SincroniCidade* de videodança, convido Socorro Lima a fazer parte do elenco de bailarinos/pesquisadores, para desenvolver o trabalho coreográfico voltado para a tela e ela aceita o desafio de construir uma coreografia com/para uma mídia na qual sua visão subnormal, não lhe possibilita o acesso à imagem gerada pelo seu corpo.

Nesse mesmo ano, a bailarina inscreve, no edital de Bolsa de Experimentação/Criação Artística do IAP, um projeto intitulado *O Seguinte Olhar* e é contemplada. A sua pesquisa tem dois objetivos primordiais: o primeiro é construir um espetáculo solo de dança a ser executada por ela e o segundo propor o diálogo desse espetáculo com uma plateia de deficientes visuais, investigando como pode ser melhorado o acesso a essa linguagem artística, na perspectiva de uma plateia não visual. Assim, Socorro se lança como pesquisadora em dança e abre novos caminhos para pensar a dança com/para deficientes visuais, agora sob o olhar de uma artista que vive essa deficiência. Esse processo de criação artística será descrito e analisado no próximo capítulo.

3. O SEGUINTE OLHAR: PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA COM UMA BAILARINA DEFICIENTE VISUAL

A criação é um pássaro em pleno voo,
que nunca vai voar em linha reta.

(Violeta Parra)

O processo de criação artística em dança do espetáculo *O Seguinte Olhar*, cujo projeto foi proposto pela bailarina Socorro Lima ao Instituto de Artes do Pará e contemplado com a Bolsa de Criação/Experimentação Artística em edital de 2012, é um desdobramento das ações de pesquisa/experimentação/criação realizadas pelo grupo *Passos Para Luz*.

Foi realizado no período de agosto a dezembro de 2012, com a frequência de três dias por semana e duração de três horas a cada encontro.

O desenvolvimento do processo exigiu a utilização de dois espaços da cidade de Belém/PA: a sala de dança do Núcleo de Esporte e Lazer da Secretaria de Estado de Educação (NEL-SEDUC) e a sala de dança do Instituto de Artes do Pará, ambos públicos e de competência da esfera estadual.

Do projeto, em que atuei como coordenadora, coreógrafa e produtora, participaram: Walter Freitas – diretor de cena, que desempenhou também as funções de dramaturgo e diretor musical; Ícaro Gaya – preparador corporal; Malu Rabelo – iluminadora; e Socorro Lima – intérprete-criadora⁴⁴ e produtora. Tomaram parte, também, com o objetivo de compor uma plateia a ser trabalhada de forma experimental, José Albuquerque, Roseli Ferreira, Yolanda Yoko e Karina Pinheiro, sendo três deles com visão subnormal e uma com cegueira. Ressalto que duas dessas pessoas são bailarinos do grupo *Passos Para Luz*⁴⁵.

Embora o processo de criação tenha envolvido vários sujeitos, o recorte da pesquisa foi desenhado com a intenção de investigar seu desenvolvimento a partir do

⁴⁴ O termo intérprete-criador compreende a figura de um colaborador, de alguém que nutre o processo com propostas, inquietações e respostas às provocações e aos estímulos do coreógrafo. (Cf. SOTER, 2012)

⁴⁵ Walter Freitas – Diretor de Teatro; ator; dramaturgo; cantor; compositor; arranjador; jornalista; escritor e arquiteto. Ícaro Gaya – Ator; bailarino; produtor e preparador corporal. Malu Rabelo – Iluminadora e cenógrafa. José Albuquerque – Atleta e bailarino. Roseli Ferreira – Bailarina. Yolanda Yoko – Terapeuta ocupacional. Karina Pinheiro – Estudante.

trabalho realizado pela/com a bailarina Socorro Lima, considerando para tanto a contribuição dos demais envolvidos.

Construído com vistas a contemplar dois objetivos principais – primeiro, a construção de um espetáculo solo com a bailarina Socorro Lima (que possui visão subnormal congênita); e, segundo, a investigação das possibilidades de acesso de uma plateia de deficientes visuais a uma cena construída com/para o público não visual – o processo criativo foi igualmente utilizado como base para a construção desta Dissertação. O presente estudo visa, assim, elucidar os diversos aspectos de construção artística da dança com/para deficientes visuais, bem como os meios de elaboração da cena estabelecidos por esse corpo – que dança, mas não se vê nem vê a plateia. Embora tenham surgido diversas questões durante o processo de criação artística do espetáculo *O Seguinte Olhar*, o olhar desta pesquisa busca investigar o seguinte problema: como se dá o processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual?

3.1 A metodologia do processo de criação

A tessitura do espetáculo analisado neste capítulo constituiu-se de forma a se distribuir por diversos planos, que foram brotando de forma não linear, a partir de discussões, reflexões e experimentações da equipe reunida para esse fim. Adoto dessa forma o conceito de criação como rede. Cecília Almeida Salles (2008, p. 18) afirma que o conceito de rede reforça a questão da conectividade e a propagação de conexões ligadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas se relacionam com seu entorno. Tal conceito envolve características importantes dos processos criativos, pontuadas da seguinte forma, por Salles (2008, p. 17): ausência de hierarquia, simultaneidade de ações, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos.

Posso dizer, desse modo, que o processo de criação do espetáculo apresentado pela intérprete-criadora Socorro Lima teve um caráter de criação relacional, no qual todos os elementos que o compuseram achavam-se interligados.

O primeiro passo necessário para a composição coreográfica do espetáculo *O Seguinte Olhar*, identificado pela equipe integrante do processo criativo, foram as variantes e variáveis de possibilidades dramáticas a serem desenvolvidas. Patrice

Pavis afirma que a dramaturgia, no sentido original do termo, é originária do vocábulo grego *dramaturgia*, que significa a arte de compor drama.

No seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) de arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente, a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente, a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente. (PAVIS, 1999, p. 113)

A afirmação de Pavis, que faz uso do termo dramaturgia como sendo a arte necessária para escrever textos dramáticos, alude à existência de princípios e regras que devem ser seguidos com a finalidade de produzir tais textos. Contudo, nos séculos XX e XXI o conceito de dramaturgia sofreu uma expansão significativa em sua acepção. A ação teatral ultrapassa, direta ou indiretamente, a sua condição dialógica e introduz elementos de expressão emocional e/ou distancia-se da ação pela narrativa. (Cf. MOREIRA, 2012, p. 12 e BONFITTO, 2011, p. 56).

Matteo Bonfitto (2011, p. 56) relata que, entre os fatores que contribuíram de forma preponderante para que o termo dramaturgia fosse ampliado, destaca-se o trabalho desenvolvido por Bertolt Brecht, bem como as elaborações feitas por Antonin Artaud. De forma distinta, eles foram determinantes para a consolidação, em domínio teatral, dessas ampliações. Assim, a partir do trabalho de Brecht, a noção de dramaturgia passa a estar relacionada não somente com a escritura de textos dramáticos, mas com a articulação dos diversos elementos que compõem a cena. Com Artaud o fenômeno teatral é compreendido a partir de uma relação não hierárquica entre os elementos da cena. No caso de Brecht, surge a figura do dramaturgo, como o profissional que articula o texto escrito com todos os demais elementos cênicos. O trabalho de ambos os artistas possibilitou o reconhecimento de uma noção de dramaturgia que está relacionada com o funcionamento e a articulação de cada elemento cênico e não mais com a palavra escrita, apenas.

A dramaturgia contemporânea é um tema em construção. Passa por uma revisão de definições, pelo surgimento de novos termos e é, na verdade, uma reflexão em processo, sobre o que está sendo feito nas Artes da Cena a partir de meados do século XX até os dias de hoje. [...] Os diversos tipos de estruturação cênica passam a ser considerados dramaturgias e, desta forma, todas as Artes da Cena passam a possuir dramaturgia(s). (TOURINHO, 2009, p.89)

Esse conceito, originário do teatro, é levado para a dança. Rosa Maria Hercoles (2005, p. 17-18) relata que, durante toda a história da dança, a preocupação com a dramaturgia esteve presente, pois alguns coreógrafos em suas obras já anunciavam o entendimento de que um espetáculo de dança é composto por um tecido de relações coerentes. Assim, trata-se da criação de algo que, mesmo compartilhando propriedades heterogêneas, demonstra uma organização que se encontra inseparavelmente conectada, e não meramente reunida. A dramaturgia pode ser entendida, em seu aspecto mais geral, como a instância responsável pelo estabelecimento dessas conexões.

Corradini (2010); Hercoles (2005) e Moreira (2012) concordam que o termo dramaturgia da dança foi amplamente difundido com o trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch, não somente por sua exposição do termo dança-teatro, mas, sobretudo, pela aproximação desta artista com o dramaturgo Raimund Hoghe, o que nos dias atuais é cada vez mais comum. Assim muitos artistas da dança utilizam o conceito de dramaturgia não mais associado à narrativa e, sim, à composição do espetáculo, privilegiando o corpo na prática.

Não se trata de uma simples migração, mas de uma ressignificação do conceito nesta linguagem. Na dramaturgia da dança, o corpo é apresentado como protagonista e a percepção da dramaturgia como composição. (Cf. MOREIRA, 2012, p. 14 e CORRADINI, 2010, p. 20)

A partir da migração do termo/ideia dramaturgia do teatro para a dança, observa-se haver neste último um redimensionamento do sentido de dramaturgia, sendo pouco provável que ela seja compreendida pelo mesmo prisma que promove a sua compreensão no teatro. (CORRADINI, 2010, p. 19)

O dramaturgo na dança tem o papel de oferecer assistência ao coreógrafo, ou ao intérprete-criador, durante o processo de construção da obra, operando em um contexto colaborativo, cujo serviço consiste em realizar um acompanhamento crítico continuado do processo, tanto nos ensaios quanto nas apresentações. (Cf. CORRADINI, 2010)

Marianne Van Kerkhoven (1997) afirma que a dramaturgia é entendida como a base de toda criação artística. E ao falar sobre a dramaturgia no teatro e na dança, pontua especificidades concernentes a cada um dos campos, assinalando a existência de diferenças referenciadas por dois aspectos: primeiro, pelos distintos materiais que configuram as obras, na dança e no teatro; e, segundo, pela singularidade inerente ao processo histórico de cada campo.

No entanto, não é objetivo deste estudo aprofundar questões sobre o desenvolvimento histórico da dramaturgia e sua atuação no campo das artes da cena. Quero apenas introduzir noções básicas acerca deste conceito, com o objetivo de facilitar o entendimento no que tange ao processo de criação investigado nesta.

Ponto, assim, que uma das discussões iniciais no processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* foi inquirir qual história seria contada coreograficamente. Nesse momento da reflexão, o diretor do trabalho propôs como ponto de partida a *Lenda do Guaraná*⁴⁶, que sugeriu por tratar simbolicamente os olhos, que, ao perderem sua função perceptiva, dão frutos que podem alimentar e fortificar o corpo.

A proposta de trabalhar com esta lenda amazônica foi aceita pela equipe, principalmente por seu caráter alegórico. João de Jesus Paes Loureiro (2000, p.86) afirma: “O imaginário amazônico tem vocação alegórica [...] Há nas alegorias produzidas pelo imaginário na cultura uma permanente tentativa de compreender o homem, o amor, a vida, a morte o trabalho e a natureza”.

[...] a proposta da coordenação do projeto era fazer um trabalho de pesquisa/experimentação de uma bailarina DV para uma plateia DV. Então, como essa questão da deficiência visual estava muito presente e eu já havia definido na minha cabeça que nós teríamos que traduzir isso através de uma história, eu pensei, logo de saída, na Lenda do Guaraná, como proposta que acabou se confirmando e sendo aceita por todos [...] exatamente por que ela tem esse momento que mistura a questão da visualidade com a questão da ausência dos olhos, da ausência da visão. [...] (Walter Freitas, depoimento cedido em 26 de maio de 2013)

Segundo Nunes Pereira (1967, 729-733) a *Lenda do Guaraná*, originária da tribo indígena *Maué*⁴⁷, conta que antigamente, existiam três irmãos: Ocumáato, Icuamã e Onhiamuaçabê.

⁴⁶ Existem outras versões desta lenda. Uma vez que a característica principal da lenda é o fato de que ela se apresenta como produto da oralidade, resultando em muitas variações da mesma história (Cf. LIMA; OLIVEIRA, 2006). Assim, destaco que o texto da Lenda do Guaraná utilizado no processo de criação *O Seguinte Olhar* foi extraído da Ópera *Hánêréá – Lendas Amazônicas*, de 2003, do escritor paraense Walter Freitas (Anexo I)

⁴⁷ *Maué* é o nome de uma [tribo indígena](#), também conhecida por: Maooz, Mabué, Mangués, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magnués, Mauris, Maraguá, Mahué, Maguases. Falam a [língua maué](#), única integrante da [família linguística](#) de mesmo nome, pertencente ao [tronco tupi](#). Os mais velhos representantes da tribo atribuem a origem do nome *Maué* ao cadáver (*Icançoque*) do filho de Onhiamuaçabê. A tribo *Maué* está localizada nos rios Tapajós, Amazonas e Madeira entre os estados do Pará e do Amazonas. Nas cabeceiras dos rios Mariacauã, Andirá, Araticum, Maué-Assu, Maué-Mirim, Abacaxis, Canumã e os paranás do Ramos e Uruariá. (Cf. PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954)

Onhiamuaçabê era Dona do Noçoquém, um lugar encantado no qual havia plantado uma castanheira. A moça não tinha marido, porém todos os animais da selva a queriam por esposa. No entanto, os irmãos a queriam sempre em sua companhia, porque era ela quem detinha o conhecimento de todas as plantas com que preparava os remédios de que precisavam. Um dia uma Cobrinha que queria Onhiamuaçabê como esposa, passou a espalhar pelo caminho por onde a moça passava todos os dias, um perfume que alegrava e seduzia. Assim, a Cobrinha, espreitando Onhiamuaçabê, tocou-a, levemente, numa das pernas. Isto bastou para que a moça ficasse prenhe, porque, antigamente, uma mulher, para que isso acontecesse, bastava ser olhada por alguém, homem, animal ou árvore, que a desejasse por esposa. Quando a moça apareceu prenhe, os irmãos ficaram furiosos. E falaram que não queriam vê-la com filho. A criança nasceu. Era um menino bonito e forte. E cresceu forte e bonito até a idade de falar. Então o menino desejou comer frutas, as mesmas frutas de que os tios gostavam. A moça contou ao filho que, antes de o sentir nas entranhas, plantara no Noçoquém uma castanheira, para que ele comesse os frutos, mas que os irmãos, expulsando-a da companhia deles, se apoderaram daquele lugar. Além disso, os irmãos da moça tinham entregado o Noçoquém à guarda da Cutia, da Arara e do Periquito. O menino, porém, insistia em pedir a Onhiamuaçabê, que lhe desse a comer as mesmas frutas que seus tios comiam. Um dia, então, a moça, resolveu levar o filho ao Noçoquém para que comesse castanhas. O menino, já conhecendo o caminho do Noçoquém, tornou a ir lá no dia seguinte. Os guardas do Noçoquém, que tinham ido adiante, com ordens de matar quem ali encontrassem, viram o menino subir, às pressas, à castanheira. Sentindo falta do filho, Onhiamuaçabê, que já havia se posto a caminho, para buscá-lo, ouviu-lhe os gritos. Correu na direção do filho, mas já o encontrou morto. Onhiamuaçabê, chorando e gritando sobre o cadáver do filho, disse:

– Está bem, meu filho. Foram os teus tios que mandaram te matar. Eles pensavam que tu ficarias um coitadinho, mas não ficarás.

Arrancou-lhe primeiro o olho esquerdo e plantou-o. A planta, porém, que nasceu desse olho não prestava: era o falso guaraná (*uaraná-hôp*). Arrancou-lhe, depois, o olho direito e o plantou. Desse olho nasceu o guaraná verdadeiro (*uaraná-cécé*). E, continuou a falar com o filho:

– Tu, meu filho, tu serás a maior força da Natureza (Hánêreá). Tu farás o bem a todos os homens. Tu serás grande. Tu livrarás os homens de umas moléstias e os curarás de outras.

Em seguida juntou todos os pedaços do corpo do filho. Mascou as folhas de uma planta mágica (*upip-aypoc*), lavou o cadáver do filho e o enterrou. Cercou-lhe a sepultura com estacas e deixou o Caraxué como guarda, vigiando-a. Passados alguns dias, Caraxué, ouvindo barulho na sepultura, correu, correu, e foi avisar Onhiamuaçabê. A mulher veio, abriu o buraco da sepultura e de dentro dele saiu um Cuatá. Onhiamuaçabê soprou sobre o Cuatá e o amaldiçoou: andaria sem repouso pelos matos. Fechou de novo a sepultura e lançou-lhe em cima o sumo das folhas do *upip-aypoc*, que mastigara, lavando o cadáver. Dias depois o Caraxué foi avisá-la de que ouvira um barulho na sepultura do menino. A moça veio, abriu o buraco da sepultura e dele saiu o Cachorro-do-mato, depois do Caiarara. Ela o soprou e o amaldiçoou, para que ninguém o comesse. (À proporção que saía um bicho da sepultura do menino e era expulso, a planta do guaraná ia crescendo, crescendo). Passados alguns dias, o Caraxué ouviu o barulho na sepultura e foi avisar Onhiamuaçabê. Ela veio de novo, abriu a sepultura e dali saiu uma criança (seu filho, ressuscitado) que foi o primeiro *Maué*, origem da tribo.

Como se percebe, a lenda atua no relato de um tempo fabuloso, do princípio de uma determinada realidade, na qual o homem e a natureza se confundem, constituem uma relação de dependência no ato interpretativo do acontecimento de fenômenos naturais às ações dos deuses. Opera, portanto, a partir da interação narrativa de quem conta com quem ouve e os fatos relatados são tomados como verdade, dependendo do que está sendo narrado. (Cf. LIMA; OLIVEIRA, 2006, p. 5)

Esta lenda, proposta como ponto de partida da criação em dança, está imbuída do imaginário amazônico. Discorre a respeito de duas origens a partir dos olhos: a planta do guaraná e a tribo *Maué*.

[...] a lenda atua na mediação indivíduo e cultura de uma determinada região, nela estando combinados a fantasia, o sonho e elementos do real. Além de recuperar os modelos arquétipos, torna-se também um ato criativo que sistematiza poeticamente uma narrativa de nascimento, ou seja, uma narrativa de natureza mítica, de caráter exemplar e original e, portanto, sagrado. (LIMA; OLIVEIRA, 2006, p. 6)

Deste modo, num primeiro momento, o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* foi desenvolvido por meio de leituras e debates, com participação de toda a equipe, a respeito da lenda proposta. Paulatinamente, foram encaminhadas propostas de cenas e identificadas as personagens que, extraídas do contexto da lenda,

poderiam ser levadas para a cena e apresentadas por uma única bailarina/intérprete. Chegou-se a esta divisão:

Quadro 01 – Cenas

01	Viagem de apresentação do Noçoquém
02	Apresentação de Onhiamuaçabê
03	O namoro com a Cobrinha
04	Icuamã e Ocumáató condenam Onhiamuaçabê
05	Nasce o filho de Onhiamuaçabê
06	A história do Menino
07	Perseguição e morte do Menino
08	Onhiamuaçabê vela o corpo do filho
09	Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná

Neste ponto, surgiram e foram tomando corpo as seguintes questões: como serão apresentados coreograficamente, por uma única bailarina, todos os personagens? De que maneira essa intérprete poderia lidar com a necessidade da simultaneidade interpretativa de duas ou mais personagens? Que tratamento seria dado, cênica e coreograficamente, aos diálogos existentes? Quais artifícios deveriam ser utilizados no sentido de resolver a narrativa, transpondo-a para a cena sem utilização da palavra? Como a plateia deficiente visual poderá ter acesso ao que for produzido? Que elementos cênicos poderão ser utilizados para a criação coreográfica com a bailarina deficiente visual?

Os ensaios foram organizados com divisão em três momentos: preparação corporal, experimentação/criação coreográfica e avaliação, em forma de diálogo, dos procedimentos do dia, realizada em um círculo com a equipe. Concomitante a esta estrutura, programou-se a realização de pesquisa/criação cenográfica e sonora.

Partiu-se, assim, da lenda para o enredamento da tessitura do processo criativo, do qual começaram a emergir os elementos dramáticos desta composição: o movimento, o texto, o som e a cenografia.

A dramaturgia da dança se relaciona à instância da composição coreográfica que cuida das relações que se estabelecem durante o processo de construção e organização da cena, sendo que suas propriedades constitutivas se encontram inseparavelmente conectadas,

e não simplesmente agrupadas. Para isto, se faz necessária tanto a definição de um campo temático específico quanto a busca de precisão em relação ao objeto a ser investigado. (HERCOLES, 2005, p. 126)

Opto, então, por utilizar este pensamento, desenvolvido por Rosa Hercoles, para descrever e analisar as variantes que compuseram a dramaturgia do espetáculo *O Seguinte Olhar*, sobretudo por dialogar com o conceito de criação em rede que adoto neste estudo. Salles (2006, p. 26) ressalta que “[...] É importante pensarmos o ato criador como um processo inferencial, no qual toda ação, que dá forma ao novo sistema, está relacionada a outras ações de igual relevância, ao se pensar o processo como um todo [...]”

Empregada como indutor inicial da criação, a *Lenda do Guaraná* desencadeou uma série de processos e procedimentos visando à construção coreográfica⁴⁸.

Ao tomar conhecimento, discutir e refletir acerca da *Lenda do Guaraná* e da divisão em nove cenas, Socorro Lima foi orientada pela direção a trabalhar cena por cena, propondo sua visão inicial de como seria a composição corporal e coreográfica das personagens.

Utilizou-se como forma inicial de pesquisa de movimentos para a dança, a improvisação⁴⁹. Mara Francischini Guerreiro ao tratar sobre a improvisação em processos criativos, diz:

Na atualidade, muitos artistas realizam seus processos de criação através de improvisações. São propostas de experimentações como estudo e desdobramento de questões relativas à obra em processo. A opção por trabalhar neste formato está conectada à imprevisibilidade de suas experimentações, que pode gerar soluções inesperadas e diversas, visto que os artistas envolvidos têm autonomia sobre o processo. (GUERREIRO, 2008, p. 4)

Barbara Haselbach (1988) expõe que improvisar significa executar algo, sob certas condições, não previamente planejado. Pode ser entendido como a prática de se

⁴⁸ O termo coreografia é aqui entendido na perspectiva labaniana, como a escrita da dança. (Cf. RENGEL, 2005)

⁴⁹ Utilizo a improvisação como proposta inicial, pois, no decorrer do processo de criação, os movimentos experimentados pela bailarina em questão foram selecionados, e/ou modificados, a partir das observações do diretor, da coreógrafa e do preparador corporal e organizados de forma a compor a coreografia. Mara Guerreiro afirma que a improvisação em processos de criação atua como fomentadora da investigação e ocorre em um período anterior à apresentação da dança. As composições podem contar, ou não, com improvisação em suas organizações. Destacam-se as seguintes possibilidades de configuração: improvisações com roteiros, em performances, intervenções urbanas e coreografias, entre outros. (Cf. GUERREIRO, 2008)

adaptar a dificuldades (do tema, do objeto, da música, entre outros), tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição. Para a autora, improvisar significa também chegar a uma forma espontânea.

Nesse caso, o exercício de improvisação levado a cabo por Socorro, teve como elemento fundador a lenda proposta.

O ato de improvisar pode ser considerado como uma motivação para o movimento: uma expressão do objetivo, que mais tarde torna-se significativo. Desta forma, o improviso pode ser visto como uma atividade motivadora ou fase preparatória ou, ainda, campo experimental para as composições em dança. Entretanto, além disso, ela também é marcada por características próprias: a capacidade de criação espontânea e a sua expressão. (Cf. HASELBACH, 1988)

A partir das primeiras proposições de movimento da bailarina, foram identificadas, pela equipe envolvida, características acentuadas do *ballet* clássico, principalmente no que concerne à postura verticalizada e à leveza, preconizadas por esse gênero de dança.

Eliana Malanga (1985) assevera que a evolução da técnica clássica foi guiada pela busca da agilidade e leveza do bailarino com o objetivo de possuir total domínio do corpo, de seus músculos e de seus movimentos, de maneira a poder utilizá-lo de forma expressiva. Destaca, ainda, que esta técnica apresenta certos princípios de postura – ereta e alongada – e posicionamento do corpo que precisam ser mantidos em todos os movimentos, atuando nas potencialidades de agilidade, equilíbrio e movimento harmônico.

Reitero que a bailarina em questão tem inscrita em seu corpo uma série de vivências corporais. Em dança, especificamente, pode-se citar: *ballet* clássico, *jazz* e contato improvisação. De acordo com Katz (1998, p.19) “[...] Para improvisar, um corpo precisa haver colecionado muitas experiências motoras. A sua capacidade de inovar parece depender totalmente da sua habilidade em haver adquirido muitos conhecimentos motores”. No entanto, nas experimentações iniciais do processo, as nuances enunciadas do *ballet* emergiram de modo proeminente.

A direção, então, deliberou, juntamente com o preparador corporal e a coreógrafa, proporcionar que outras possibilidades de movimentos fossem investigadas, a fim de gerar novas conexões com o acervo da referida bailarina. Salles (2006, p. 22) afirma: “[...] o desenvolvimento do processo vai levando a determinadas tomadas de decisão que propiciam a formação de linhas de força. Essas passam a sustentar as obras

em construção [...]”. Fayga Ostrower (2008, p.27) em sua obra *Criatividade e processos de criação*, reafirma esse pensamento a respeito da obra em construção: “[...] Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou”.

Katz (1998, p. 17) assinala que a improvisação atua tanto na produção de um novo vocabulário, quanto na configuração de conexões inusitadas com o vocabulário já estabelecido. E que, nos dois casos, o que a improvisação intenciona é a quebra de cadeias habituais.

Eu acho que isso (o entendimento do movimento proposto na dança) parte através das informações, por exemplo: se eu sei como andar e isso já está em mim, a professora diz então eu quero que vocês agora andem rápido, aí eu ando rápido e assim ela vai propondo as coisas eu assimilando com outras coisas que eu já sei. (Socorro Lima, depoimento cedido em 05 de setembro de 2012)

A bailarina pesquisada ressalta o que esta reconfiguração lhe proporcionou, na pesquisa de movimento: “Foi a desconstrução corporal mesmo, de criar o personagem, de sair do que o meu corpo já conhecia, dentro do processo da dança que foi desenvolvido antes. [...]”. (Socorro Lima, depoimento cedido em 16 de março de 2013).

Em geral, quando uma nova instrução é colocada em um corpo, ocorre um acordo com as informações já pertencentes a este corpo, onde o processo de absorção das informações pelo sistema irá promover a transformação da informação, assim como do sistema que a reconhece. Esta junção cria um conjunto de relações onde, tanto as possíveis aquisições de existência formal quanto a permanência de uma nova instrução se encontram intimamente relacionadas à questão do aprendizado. (HERCOLES, 2005, p. 21)

Logo, vislumbro que o processo de criação coreográfica foi pautado pela preparação corporal e pelas experimentações coreográficas realizadas em duas vias – a partir da improvisação e da pesquisa de movimentos cotidianos, como material a ser desdobrado na cena⁵⁰, que atuaram no estabelecimento de um novo vocabulário no corpo da intérprete-criadora. Contou, também, a contribuição da plateia DV, bem como a composição cenográfica construída para o espetáculo. Isabel Marques ao tratar sobre o processo criativo em dança define:

⁵⁰ A direção do espetáculo orientou a intérprete-criadora a pesquisar movimentos de pessoas dentro da sua própria casa, anotá-los e levá-los para o ensaio. O lócus da pesquisa foi definido pela possibilidade que a bailarina com visão subnormal teria de se aproximar o suficiente para perceber os movimentos realizados por membros da sua família.

Os processos criativos de dança/arte são aqueles que dão margem para escolha, ordenação, construção e criação ampla [...] Destaco dois processos criativos importantes para que leituras de dança/mundo sejam amplas, relacionais, abertas e revestidas de sentidos: a composição coreográfica e a improvisação. (MARQUES, 2010, p. 154)

Nesta construção, começo por tratar de alguns aspectos referentes à preparação corporal, um dos fios fundamentais nesta construção dramática da dança. Para tanto trago a fala do preparador corporal, ao descrever o conteúdo do seu trabalho:

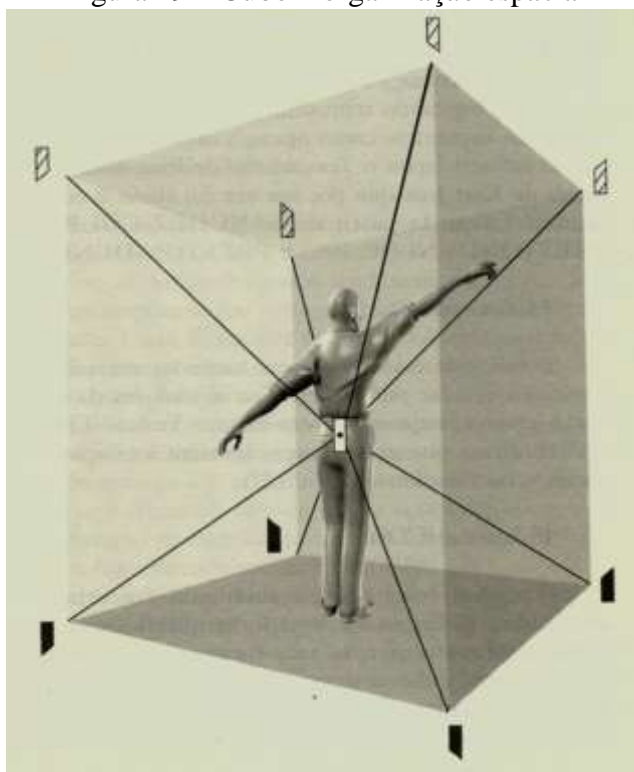
Os princípios que busquei trabalhar foram: desarticulação corporal, exploração do espaço, os planos, foco e experimentação corporal a partir de sensações opostas de corpo tenso, corpo relaxado. Conscientização corporal quando eu pedia que ela tocasse que percebesse o corpo dela através do tato, tocasse o máximo de partes do corpo que ela podia áreas que normalmente a gente não toca, como: o sovaco, área de trás do cotovelo, atrás do joelho. Então essa conscientização, mesmo, dela tomar o corpo como um todo [...] (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

Para discutir a preparação corporal do espetáculo *O Seguinte Olhar*, lanço mão de dois teóricos da dança: Klaus Vianna e Rudolf Laban. Essa escolha se justifica pela aproximação dos conceitos que ambos estabeleceram ao estudar a fundo o movimento na dança com a linha de trabalho desenvolvida nesse processo de criação.

Defino, assim, como eixo de suma importância para esse trabalho, a questão da exploração do espaço, por oportunizar à bailarina a oportunidade de se deslocar com autonomia e fazendo uso dos mais variados tipos de movimento, a partir do momento em que seu corpo passa a conhecer o espaço cênico. O espaço que foi delimitado para os ensaios e, posteriormente, para apresentação do espetáculo, pode ser representado pelo “cubo” delineado no estudo da organização espacial dos movimentos desenvolvido por Laban⁵¹.

⁵¹ O cubo é um corpo geométrico tridimensional, com seis faces, estruturado pela ligação dos extremos alcançados pelas oito direções da cruz diagonal. O centro do cubo corresponde ao centro do corpo do bailarino. Há inúmeras maneiras de se experimentar esse sólido imaginário, criando-se diferentes trajetórias. (Cf. RENGEL, 2005, p. 41)

Figura 29 – Cubo – organização espacial



Fonte: Rengel, 2005.

Ao falar sobre o espaço, Klauss Vianna:

Ao dividirmos os espaços, nos localizamos dentro deles. Estabelecemos seus limites, tão importante para o surgimento de uma verdadeira ação. [...] Assim é importante que, antes de começar qualquer trabalho corporal, eu incorpore o espaço que vou usar. [...] Ao caminhar por um espaço fechado, ao ter consciência dele, limito meus espaços internos para que minha energia seja conduzida e utilizada só na extensão da sua necessidade [...] (VIANNA, 2005, p. 94-96)

Para que o espaço fosse conhecido pela bailarina, utilizou-se concomitantemente o que o preparador corporal denominou de “desarticulação corporal”, que consistiu no explorar de várias possibilidades de movimentos com articulações isoladas do corpo, tais como cotovelo, joelho, quadril e ombro.

Fizemos um trabalho de segmentação corporal: a cabeça, os ombros, os cotovelos, os punhos, os dedos [...] Foi bem interessante pra mim observar dentro desse trabalho que ela conseguia desenvolver uma consciência maior em relação a isso (percepção do próprio corpo e do espaço) e tinha uma propriedade que ela passava de ter cada vez mais confiança nela mesma [...] (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

Figura 30 – Exploração do espaço



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Reporto-me mais uma vez a Vianna (2005, p. 99): o autor, ao discorrer sobre o trabalho articular, afirma que, ao explorarmos determinada articulação, expandimos sua mobilidade, o que faz com que o esforço efetivado repercuta sobre todo o corpo. Ou seja: ao trabalhar de forma isolada uma articulação, ao separar as partes do corpo, pouco a pouco a percepção da totalidade é recuperada – a dissociação torna-se útil à associação.

Figura 31 – Trabalho com articulação dos cotovelos



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Figura 32 – Trabalho com articulações das mãos



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

A decisão de experimentar possibilidades de movimentos com as articulações isoladas relacionou-se diretamente aos níveis – alto, médio e baixo – e aos planos espaciais⁵², o que possibilitou que o espaço fosse explorado em toda sua tridimensionalidade, investigando os apoios⁵³ que estas associações poderiam gerar.

A questão espacial também foi muito relevante. É muito importante que se desenvolva na dança uma consciência do espaço. Então isso (explorar o espaço) foi algo que eu tive que trabalhar bastante com ela, trabalhar no chão, no plano médio, no plano alto [...] deslocamentos utilizando partes diferentes do corpo, ah como é que eu posso me deslocar no plano baixo com o meu ombro, como é que eu posso me deslocar no plano médio usando meu quadril [...] (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

Esclareço novamente a importância de se explorar o espaço, sobretudo para a pessoa que possui déficit visual e que isso tem permeado toda a minha trajetória no ensino da dança para estas pessoas. Magda Bellini (2011, p. 123) ratifica esta assertiva ao expor que um dos aspectos mais importantes da independência a se levar em conta em pessoas que perderam a visão é a orientação no espaço. Faz-se pertinente afirmar, enquanto professora e coreógrafa que atua há dez anos no ensino da dança para pessoas com deficiência visual, a necessidade de se explorar o espaço a cada configuração nova que se apresente o que no caso desse processo de criação se deu de duas formas: uma sala de ensaio nova e o primeiro espetáculo solo do grupo *Passos Para Luz*.

O foco, normalmente associado ao olhar, foi trabalhado com a intenção de contemplar variadas partes do corpo. Rengel (2005, p. 19) afirma que o foco não está restrito à visão. Pode ser ativado por outras partes do corpo, que podem estar “olhando” para um ou diversos pontos no espaço. No caso da intérprete-criadora com visão subnormal, foi necessário reforçar a atenção para o foco do olhar também, pois de acordo com Ana Macara (2011, p. 85) o foco do olhar no bailarino está diretamente relacionado à qualidade da sua interpretação na cena.

⁵² O preparador corporal trata como planos de movimento o trabalho que foi realizado de níveis e planos espaciais. Plano espacial corresponde à combinação de duas dimensões. Retomo aqui a definição de nível espacial que pode ocorrer em duas instâncias: de uma parte do corpo em relação à articulação na qual ocorre o movimento e do corpo todo em relação a um objeto, outros corpos ou ao espaço geral. (Cf. RENGEL, 2005)

⁵³ Os apoios do corpo estão relacionados com a gravidade. Estes apoios podem acontecer no chão, nos objetos sobre os quais o corpo se apoia e, ainda, no próprio corpo. Configuram-se como passivos – com o corpo ou parte dele pesando, cedendo sobre algo ou sobre parte do próprio corpo – ou ativos, usando intencionalmente o peso do corpo direcionado para uma superfície qualquer de apoio. (Cf. NEVES, 2008)

[...] uma coisa que eu pensava era o foco também no espaço – faz isso em relação à parede, faz isso em relação ao chão – utilizar essas referências de foco no espaço pra ter uma ligação mais verdadeira, mais objetiva mesmo do movimento. Porque a questão do foco era uma coisa que era muito importante pra se trabalhar, o objetivo era dela ter um foco, não só no olhar, mas em várias partes do corpo. (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

O entendimento da possibilidade de focar com partes do corpo, como o quadril, o cotovelo, o ombro e outras, de fazê-las “olhar” para vários pontos do espaço, foi levado para as experimentações coreográficas, resultando em uma construção cênica de movimentos mais precisos. O olhar expandiu-se.

Figura 33 – Foco do olhar



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

As sensações opostas experienciadas neste processo de preparação corporal tiveram como premissa básica oferecer ao corpo da intérprete-criadora a possibilidade de compor dualidades, sobretudo com movimentos que levassem a estados de relaxamento e tensão, tanto a partes isoladas (como braços e pernas) quanto ao corpo como um todo.

É preciso jogar com opostos também em nosso corpo. Para conhecer o exato grau de relaxamento de um músculo é preciso antes ter experimentado a tensão. Para conhecer a importância do espaço entre as articulações é preciso ter sofrido com a falta de espaço. Só depois de nos sentirmos presos saborearemos o exato sabor da liberdade. (VIANNA, 2005, p. 81)

Nestas experimentações emergiu um corpo deformado, tenso, pesado que foi colhido pelo dramaturgo e levado para o trabalho de experimentação/criação coreográfica para compor a cena da “Apresentação da Onhiamuaçabê”. Ícaro Gaya, detalha as sensações que buscou trabalhar:

As sensações que eu estava buscando com ela, eram de alternância, uma alternância de sensação de um corpo grotesco, como seria um corpo deformado, como é a sensação de corpo que é reprimido, como é a sensação de tensão corporal [...] trabalhei também com sensação através de imagens, quando eu pedia para ela se transformar em um monstro pra ela ir mesmo pra essa imagem corporal do grotesco e contrapondo também com sensação de liberdade, de relação com a natureza, então era aquela imagem de fada, era mais como se fosse uma ninfa, como uma sensação de vento [...] trabalhei então com essas dualidades, com esses estados. (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

Figura 34 – Sensações opostas –
Corpo tenso



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Figura 35 – Sensações opostas –
Corpo leve



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

As experimentações coreográficas, trabalhadas no segundo momento do ensaio, começaram, como já foi dito, a partir da improvisação. O material produzido pela intérprete-criadora passava, a cada uma das nove cenas, por uma seleção feita pela coreógrafa e pelo diretor a fim de gerar novos arranjos para composição coreográfica. Marques (2010, p. 154-155) expõe que a composição coreográfica trabalha com as possibilidades de experimentação das relações de nexos, de exploração, de criação, dos signos e dos componentes da dança, que têm como intento escolher, recortar e finalizar – ainda que provisoriamente – produtos.

Para se compor em dança é preciso muito mais que o ato de dançar. É necessária a vivência do fascinante processo criativo para, a partir dele, dar forma à composição cênica. [...] Podemos chamar a coreografia de composição coreográfica. Na dança, quem escreve é o corpo com suas percepções, sensações e sentimentos transformados em qualidades no espaço e no tempo, seus parceiros inseparáveis. (LOBO; NAVAS, 2008, p. 25-26)

Assim, muitos movimentos originados na preparação corporal foram coletados para serem desdobrados na experimentação coreográfica. E muitas necessidades identificadas pelo olhar do diretor e da coreógrafa, durante as experimentações coreográficas realizadas pela intérprete-criadora, eram destacadas como material para o preparador corporal desenvolver no seu trabalho. Ou seja, foram se estabelecendo nexos a partir das interações entre os diversos momentos do ensaio, possibilitando avaliações, revisões e seleção do material gerado em cada um desses momentos.

As interações são muitas vezes responsáveis por essa proliferação de novos caminhos: provocam uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram uma rede de possibilidades de desenvolvimento da obra. Essas possibilidades levam a seleções e ao consequente estabelecimento de critérios. (SALLES, 2006, p. 26)

O estudo intenso das ações corporais⁵⁴ de cada personagem, o sentimento e emoção que cada um podia emanar na cena, a construção das relações entre as personagens, levaram a outra escrita do texto, que, ao tomar a *Lenda do Guaraná*, a ressignifica, sem deixar que perca, contudo, sua simbologia. Ao falar de outra escrita do texto, refiro-me a escolhas de acrescentar, retirar e/ou modificar elementos da história narrada pela versão da lenda adotada, propiciando que o processo criativo tivesse um ponto de partida aberto a novas conexões refletidas nas opções estéticas configuradas na obra coreográfica. Assim, a experimentação/criação coreográfica, bem como as constantes avaliações realizadas com toda equipe, ao final de cada ensaio, possibilitaram o delineamento de características proeminentes em cada cena, deixando claro que, embora outras características tenham sido observadas, a equipe elegeu uma como dominante.

⁵⁴ Utilizo ação corporal na perspectiva de Laban, que a define como: a ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico. (RENGEL, 2005)

Quadro 02 – As cenas e suas características

Cenas		Características Identificadas
01	Viagem de apresentação do Noçoquém	Orgulho
02	Apresentação de Onhiamuaçabê	Poder
03	O namoro com a Cobrinha	Sedução
04	Icuamã e Ocumáató condenam Onhiamuaçabê	Conflito
05	Nasce o filho de Onhiamuaçabê	Dor
06	A história do Menino	Alegria
07	Perseguição e morte do Menino	Aflição
08	Onhiamuaçabê vela o corpo do filho	Consternação
09	Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná	Renascimento

Essas características possibilitaram que a composição coreográfica de cada cena ganhasse nuances que definiram rumos para a construção corporal de cada personagem.

Exponho, assim, o processo de experimentação/criação coreográfica de cinco cenas: A história do Menino; Viagem de apresentação do Noçoquém; Apresentação de Onhiamuaçabê; Onhiamuaçabê vela o corpo do filho e Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná. A escolha da primeira cena citada justifica-se por compor um procedimento diferenciado dentro do processo experimentação/criação coreográfica ao engendrar outro tipo de pesquisa de movimento que não foi pautada pela improvisação. E as outras quatro cenas por estabelecerem nexos diretos de diversos tipos com a plateia de pessoas com deficiência visual.

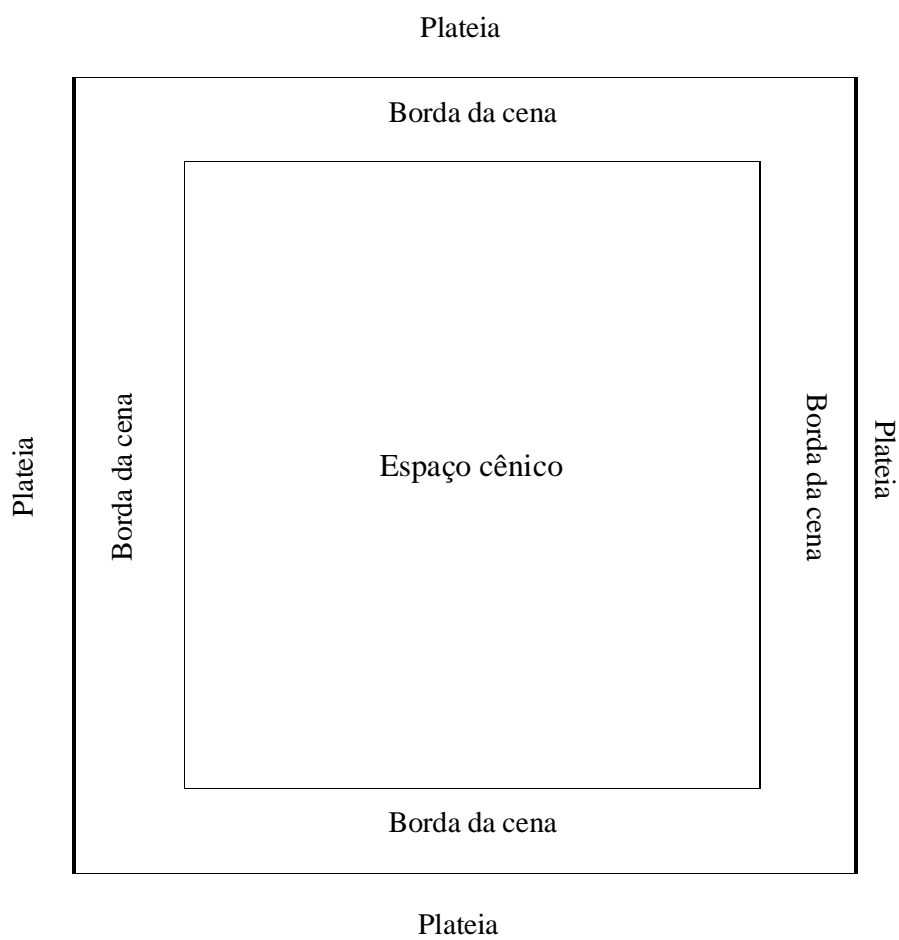
Vale ressaltar aqui que todas as cenas do espetáculo foram construídas com o objetivo de contemplar a plateia com deficiência visual e um dos caminhos encontrados durante o processo criativo foi a posição enquanto plateia que esse público ocuparia: definiu-se que seriam os quatro lados do espaço cênico, composto pelo “cubo”. Destarte, deliberamos, durante as experimentações, que seriam privilegiadas as bordas da cena, a fim de aproximar mais a bailarina desta plateia, possibilitando o acesso em duas instâncias: da intérprete-criadora, enquanto deficiente visual, estabelecer contato com a plateia e da plateia poder utilizar tanto o recurso do resíduo visual, quanto o uso

mais intenso dos sentidos remanescentes na apreensão da coreografia executada pela intérprete-criadora.

Esse espaço teve seus limites demarcados com esteiras de palha, o que foi utilizado como referência da dimensão do espaço cênico para a intérprete-criadora e também para a plateia, sobretudo, pela sonoridade produzida pela atuação da bailarina na borda da cena, o que auxiliou na compreensão da história contada. Destaco neste ponto a sinestesia produzida com este recurso ao propiciar a evocação de imagens a partir do som. João Oliveira (2002, p. 155) afirma: “[...] A percepção, como sabemos, desdobra-se 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”.

Os textos da dança são, portanto, entrelaçamento de corporeidades, de signos e de seus componentes que se ordenam em improvisações, composições, repertórios. A articulação, a combinação, o arranjo individual ou coletivo dos campos de significação da linguagem da dança geram a construção de textos a serem compartilhados – lidos – por/com um público observador ou participativo. (MARQUES, 2010, p. 154)

Figura 36 – Diagrama da disposição do espaço cênico.



Desenho: Marina Mota

Figura 37 – Delimitação do espaço cênico



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

A cena “A história do Menino” foi trabalhada a partir da pesquisa de movimentos cotidianos, realizada pela intérprete-criadora por solicitação do diretor e depois orientada por ele. Esta pesquisa teve como lócus a residência da intérprete-criadora, numa escolha que se deu por proporcionar à bailarina com visão subnormal a proximidade necessária para observar os movimentos realizados por outras pessoas, bem como a possibilidade de recorrer ao toque no corpo de outro, como segundo recurso, na impossibilidade de apreensão do movimento com uso de seu resíduo visual. Deste modo, os movimentos pesquisados pela intérprete-criadora foram focados nas crianças (seus sobrinhos) da sua família, em situações de brincadeiras, o que propiciou sua utilização na cena “A história do Menino”, desenhada para mostrar a ação deste personagem no Noçoquém e permeada pela característica “Alegria” – impressa no brincar e saborear as delícias do lugar. Esta cena teve o uso de balões como elemento de cena, os quais foram explorados sonora e visualmente. Socorro detalha como realizou essa parte da pesquisa:

Como eu tenho baixa visão, às vezes me aproximando deles (sobrinhos) bem de perto pra ver a movimentação ou então tocando. Porque no momento que eu estou vendo os movimentos se eu não entender eu chego bem pertinho deles ou então eu pergunto pra eles o que estão fazendo e interajo. Tanto é que quando a gente foi fazer uma parte da cena dessa história do menino foi de uma brincadeira que eu fiz com os meus sobrinhos dentro d’água brincando um com o outro,

jogando as coisas um pro outro e vendo movimentação de braço, na hora de estar passando de um lado pro outro eu procurei ver bem de perto e até mesmo tocar pra entender os movimentos. Aí eles (os sobrinhos) ficavam com raiva. Por que eu aproveitava nessas horas pra anotar, então eu pedia para eles esperarem aí eles ficavam chateados porque eles estavam brincando, né? Nessa brincadeira, na interação que eu tinha com eles eu aproveitava pra pegar esses detalhes, copiar esses movimentos. (Socorro Lima, depoimento cedido em 16 de março de 2013)

Figura 38 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
“A história do Menino”



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

A cena “Viagem de apresentação do Noçoquém”, a primeira do espetáculo *O Seguinte Olhar*, foi moldada na perspectiva de conexão direta entre a plateia e bailarina. A intérprete-criadora inicia o espetáculo com essa cena, sentada entre a plateia e começa a coreografia em uma das cadeiras destinadas ao público, a partir de movimentos quase imperceptíveis concentrados no centro de seu corpo⁵⁵, o que não sinalizava, para a plateia, o início exato do espetáculo. Ainda na plateia, os movimentos cresciam até compor um ritmo frenético culminando com a saída da intérprete-criadora do local onde se achava para o centro da cena, seguindo-se a apresentação do Noçoquém. Portanto, neste começo de espetáculo, a intérprete integra a plateia, simbolizando logo de início a

⁵⁵ Adoto o termo “centro do corpo” pautada no método Laban, que corresponde à região do umbigo que forma o centro de dois outros centros: cintura pélvica e cintura escapular.

conexão direta entre a artista e o público. Nesta primeira cena, a característica “Orgulho” foi denotada a partir de movimentos expansivos realizados em ritmo⁵⁶ acelerado, priorizando, na trajetória⁵⁷ percorrida pela bailarina, as bordas da cena.

Figura 39 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
“Viagem de apresentação do Noçoquém”



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

A cena “Apresentação de Onhiamuaçabê” foi construída a partir da busca pelo entendimento de quem seria a personagem Onhiamuaçabê. A discussão em equipe acerca da atuação desta mulher na *Lenda do Guaraná* levou a reflexões que culminaram na eleição da característica “Poder” para permear esta cena. Essa característica foi escolhida pela compreensão do domínio exercido por esta personagem na tribo através da posse do conhecimento das plantas, seu uso medicinal e a integração plena desta mulher com os elementos da natureza, o que conferia a ela o título de “Dona” do Noçoquém. Para a apresentação desta personagem, foi realizado o trabalho de construção corporal, que teve como base o corpo tenso, deformado e pesado, experimentado na preparação corporal e paulatinamente configurou o que ficou denominado como “Monstro”. O estado corporal do “Monstro” estava diretamente associado ao enorme “Poder” desta mulher na sua tribo. Ao dar corpo ao “Monstro” a intérprete-criadora aproximava-se da plateia, chegando tão próximo quanto possível, mostrava-se, travando um diálogo mediado pelo movimento ao levar o foco das suas

⁵⁶ O ritmo é entendido segundo o que Laban, denomina de “ritmo métrico” que é medido, quantificado, restringido a batidas e contagens. (Cf. RENGEL, 2005)

⁵⁷ Segundo 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, 2005)

ações corporais para a plateia e pela sonoridade produzida por esta personagem através de um apito de madeira colocado sobre o nariz e a boca.

Na parte do monstro a intenção é mostrar, nesse momento a integração dela com os elementos da natureza, a Amazônia é rica de elementos naturais, de credices, de mitos, de histórias. Então esses elementos estão todos sintetizados nesse corpo dela, que é um corpo de monstro, transformado. Isso simboliza a integração dela, da Dona do Noçoquém com a natureza. É como se ela incorporasse. Os elementos da natureza vêm e tomam conta dela, tal a integração dela. Daí a capacidade que ela tem de ser escolhida para ser essa mulher que é Dona do Noçoquém e responsável por todo aquele paraíso que os índios têm na tribo. (Walter Freitas, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012)

Figura 40 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
“Apresentação de Onhiamuaçabê”



Fonte: *Frame* de registro de apresentação em vídeo. Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

Já a cena “Onhiamuaçabê vela o corpo do filho” constituiu um momento no espetáculo no qual a plateia entrou em cena. A coreografia nesta cena do espetáculo foi composta em forma de adágio⁵⁸ com movimentos lentos e contínuos e utilizou-se como objeto de cena duas garrafinhas de água mineral contendo líquido até a metade do recipiente, ao manipular com as mãos esse objeto, foi produzida uma sonoridade que compôs a tônica desta cena marcada pela tristeza da personagem. Assim, ao encontrar o corpo do filho Onhiamuaçabê consternada pede auxílio a um integrante da plateia para realizar o ritual fúnebre de lavar o corpo do menino. Para tanto chega próximo a um

⁵⁸ Adágio provém da palavra italiana *adágio* e significa andamento lento, vagaroso.

espectador estende o braço e entrega uma das garrafinhas na mão desta pessoa em um gesto que solicita a pessoa que a acompanhe no seu pesar. A pessoa da plateia é induzida pela intérprete-criadora a segui-la no seu trajeto e no movimento realizado com a garrafinha de água. Após, simbolicamente, lavar o corpo do filho, a personagem leva a pessoa da plateia de volta ao seu assento. Verifica-se neste momento do espetáculo a plateia assumindo outra atuação, agora dentro da construção cênica como partícipe da composição coreográfica.

Há muitos trabalhos artísticos de dança na contemporaneidade que também subvertem a noção de espectador que tradicionalmente somente assiste e vê a dança: são trabalhos que convidam o espectador a ler a dança dançando, interagindo, propondo um olhar para o trabalho artístico mediado pelas sensações e experiências corpóreas. (MAQUES, 2010, p. 159)

Eu não esperava que ela viesse me buscar, eu fiquei assustada, mas foi muito legal. Entendi que eu tava participando do sofrimento dela, eu tava ajudando, dando um apoio, creio eu, um apoio moral. Porque naquele momento ela tava precisando de alguém, a criança morreu. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 03 de dezembro de 2012)

Figura 41 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
“Onhiamuaçabê vela o corpo do filho”



Fonte: *Frame* de registro de apresentação em vídeo. Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Figura 42 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
“Onhiamuaçabê vela o corpo do filho”



Fonte: *Frame* de registro de apresentação em vídeo. Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Na última cena analisada neste capítulo “Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná” está impressa a alegoria da ressignificação dos olhos que perdem a função perceptiva e renasce como fruto que dá força ao corpo. Nesta cena o corpo do “Monstro” volta a cena, com fúria e poder, arranca os olhos do menino e segue para mais um contato direto com a plateia ao repetir a ação de tirar também os olhos do público, chegando bem perto e tocando-os nos olhos. A coreografia assume um ritmo frenético, a intérpre-criadora percorre todos os lados do espaço cênico e permite que as pessoas com deficiência visual tenham contato e acesso ao movimento realizado por ela. Por conseguinte os olhos são plantados e do olho direito brota o Guaraná, finalizando o espetáculo. Esta cena traz à tona a questão do renascimento pelos olhos, o que permite várias leituras a partir deste órgão sensorial responsável por aproximadamente 80% da nossa percepção do mundo.

Figura 43 – Cena do espetáculo *O Seguinte Olhar*:
 “Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná”

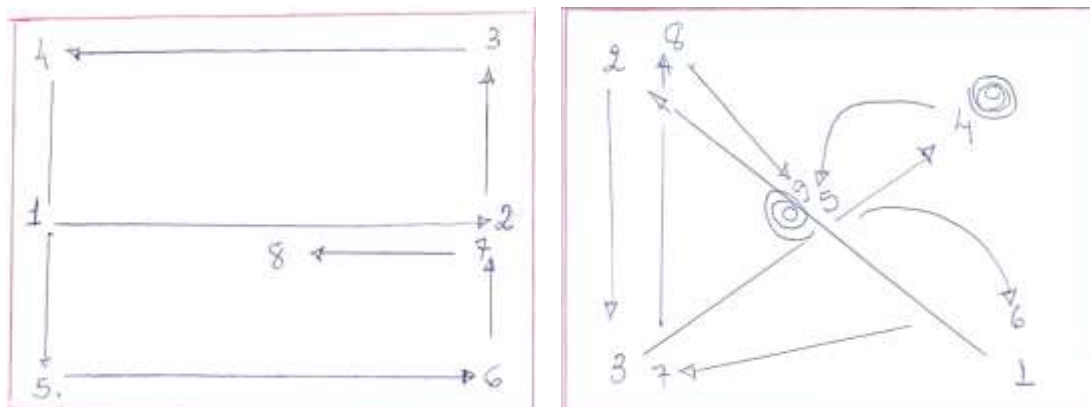


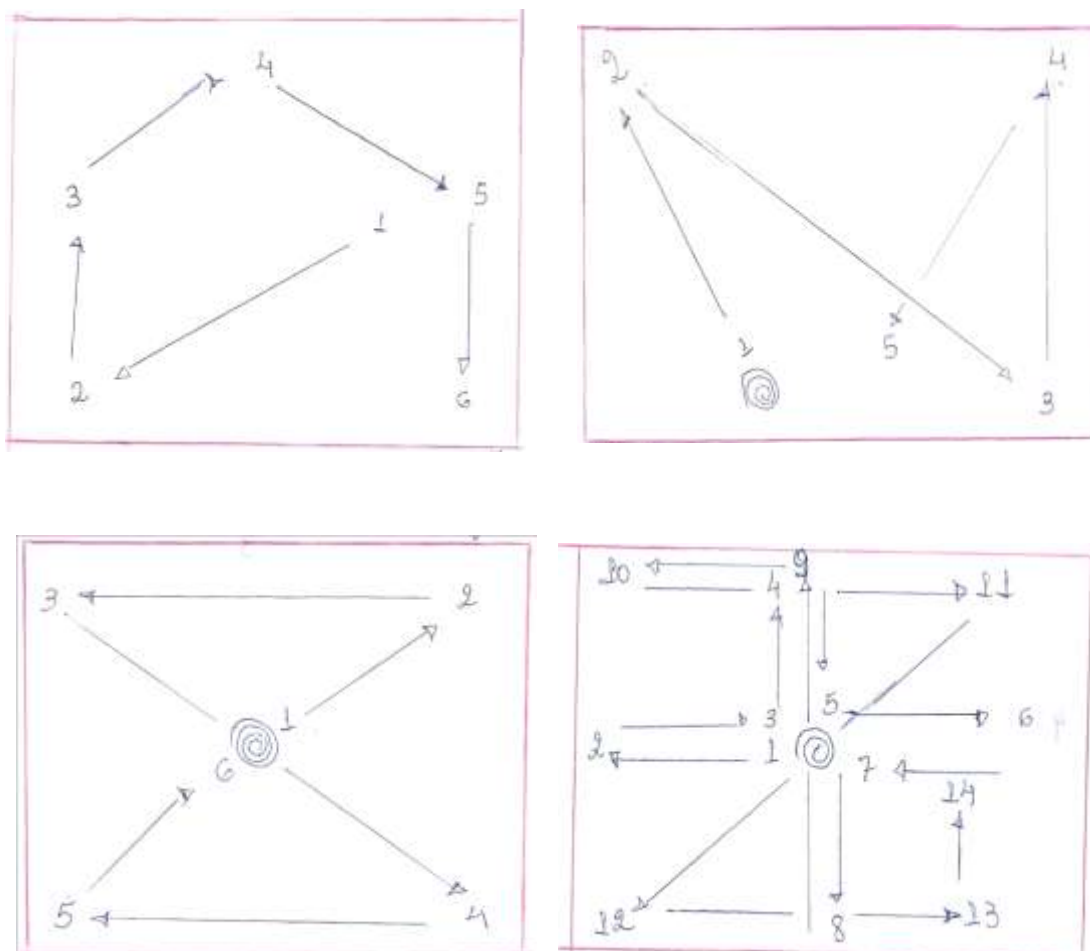
Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*.

Destaco um recurso que utilizei enquanto coreógrafa com a bailarina, para que esta fixasse as trajetórias definidas na composição coreográfica, solicitei a ela que fizesse desenhos esquemáticos das cenas. A respeito do uso de desenho no processo de criação, Cecília Salles relata:

[...] o desenho guarda conexões, sob a forma de organização das ideias: hierarquizações, subordinações, coordenações, deslocamentos, oposições, ações mútuas etc. Tudo é feito, na maioria dos casos, por meio de grafismos íntimos, ou seja, sem padrões pré-estabelecidos. (SALLES, 2008, p. 107)

Figura 44 – Desenhos da trajetória coreográfica no espaço cênico.





Desenho: Socorro Lima

A participação da plateia de deficientes visuais que compôs o processo de criação do espetáculo foi efetivada a partir de encontros periódicos realizados nos ensaios. Tivemos quatro encontros em momentos distintos do processo de criação, organizados com vistas a proporcionar que essa plateia tivesse acesso à evolução do processo cênico e emitisse sua compreensão e contribuição acerca do que estava sendo construído. Deste modo, a plateia de deficientes visuais atuou como receptora e produtora de sentidos e significados na obra coreográfica.

Diante do desafio de propor um processo de criação em dança elaborado com uma bailarina deficiente visual para uma plateia também deficiente visual, levou a equipe envolvida a pensar constantemente nesses dois vieses. Dentro desse contexto se fez imperativo não só fazer “para” uma plateia com déficit visual, mas fazer “com” esse público que almejávamos contemplar.

Esclareço que durante o processo foi cogitado o uso da *Audiodescrição*⁵⁹ como uma possibilidade de acesso para a fruição do espetáculo *O Seguinte Olhar*. No entanto após inúmeros debates, deliberamos não utilizar este recurso nesse processo. Vislumbramos que outras possibilidades poderiam ser levadas para a experimentação em dança e no diálogo com a plateia de deficientes visuais poderíamos estabelecer outros caminhos para a recepção da dança. A assertiva expressa por João Oliveira (2002, p. 221) no que tange às dificuldades de difusão desta ferramenta, alimenta em parte a decisão de não utilizá-la, neste momento: “[...] as palavras jamais equivalem exatamente às coisas que elas representam; entre uma e outras, existem barreiras semânticas intransponíveis. Daí a impossibilidade de que a descrição de uma cena “traduza” perfeitamente o seu conteúdo visual. [...]”. Não desconsidero ou minimizo as potencialidades da *Audiodescrição* enquanto recurso que promove acessibilidade ao público com deficiência visual a várias práticas artísticas, no entanto acredito que outras possibilidades de acesso podem e devem ser pensadas e experimentadas, sobretudo, na dança.

O palavreado em torno da dança restringe as atividades daqueles que pertencem ao mundo da dança profissional, tornando-os responsáveis, em palavras, pelos pensamentos e ações que são essencialmente não verbais. Ele também sufoca o conhecimento senso-comum e as sensibilidades dos espectadores, porque inibe sua capacidade natural para dançar e apreciar a dança [...] (BLACKING, 2013, p. 2)

Destaco, assim, dois desses encontros – o primeiro e o terceiro – por representarem respectivamente dentro do processo de criação, dois momentos nos quais houve avanços significativos na construção coreográfica. No primeiro encontro com a plateia, estiveram presentes três pessoas com deficiência visual, foi explicado a elas o objetivo do Projeto e a pesquisa para esta que seria realizada a partir desta experiência. Por conseguinte foi apresentada a sala de ensaio, o espaço delimitado para a cena e o local que ocupariam durante a apresentação das cenas. O ensaio nessa primeira apresentação para a plateia foi dividido em três blocos de cenas, obedecendo à forma na

⁵⁹ Este recurso consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela. (Ver no sítio: <http://audiodescricao.com.br>)

qual vinha se desenvolvendo o processo de experimentação das cenas, trabalhadas individualmente, a princípio, e em blocos, posteriormente. As cenas estavam ainda em fase de experimentação e foram organizadas nos seguintes blocos:

- | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º - Bloco | <ol style="list-style-type: none"> 1. Viagem de apresentação do Noçoquém 2. Apresentação de Onhiamuaçabê 3. O namoro com a Cobrinha 4. Icuamã e Ocumáató condenam Onhiamuaçabê 5. Nasce o filho de Onhiamuaçabê |
| 2º - Bloco | <ol style="list-style-type: none"> 6. A história do Menino 7. Perseguição e morte do Menino |
| 3º - Bloco | <ol style="list-style-type: none"> 8. Onhiamuaçabê vela o corpo do filho 9. Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná |

Encerrada a primeira apresentação dos blocos das cenas, a plateia relata seu entendimento, impressões e percepções acerca do que haviam presenciado. Esclareço que neste primeiro momento a plateia não conhecia a história que estávamos contando coreograficamente e que a trilha sonora ainda não estava presente.

Eu consegui identificar muitas coisas. Nessas cenas tem várias informações, tem vários personagens, né? Eu percebi acho que uma cobra, parecia que ela estava segurando uma cobra. Tem outra cena que eu penso que é uma criança, que estava brincando. Acho que alguém morreu. Aí a última parte eu acho que estava crescendo alguma coisa. [...]. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012)

Eu pensei assim que ela estaria num momento de agonia, ela parece que estava querendo sair daquela situação, né? Num momento de muita angústia. Eu percebi porque ela começou de forma circular⁶⁰ parece que ela estava querendo se impor neste começo. (Yolanda Yoko, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012)

Após o relato dessas impressões, o diretor conta para a plateia a história da *Lenda do Guaraná*, no formato a partir do qual estávamos desenvolvendo a pesquisa e a experimentação cênica. De posse desta informação, a plateia foi convidada a assistir novamente aos três blocos de cenas. Para essa segunda passagem, os integrantes da plateia trocaram a posição (lado do espaço cênico) na qual haviam estado na primeira

⁶⁰ A entrevistada se refere à forma de utilização do espaço na primeira cena pela intérprete-criadora.

passagem. Estabeleceu-se, assim, a possibilidade de cada um observar as cenas em outra perspectiva. E no terceiro bloco de cenas o diretor musical executa essa parte da trilha sonora.

Teve um momento que ela tava namorando a cobra, deu pra interpretar essa parte toda. Também deu pra entender o momento da brincadeira da criança, o momento que a criança morre. Depois ela fica com a criança, lamentando a morte e teve o som [música] assim bem triste e isso ajuda também, eu acho que **o som é uma coisa primordial**, porque o som é uma coisa que coloca sentimento. Movimento eu quase não percebo, eu enxergo contraste, então **o som ele induz o sentimento o pensamento**. (Yolanda Yoko, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012; grifo meu)

Pela informação que foi dada, deu pra perceber melhor. Mas assim, tem algumas partes que eu ainda não consegui entender direito o que é. [...] Aquela parte que ela briga com a cobra ali também, é interessante. [...] E como sugestão eu acho que **quanto mais tiver som, melhor**, ajuda mais, porque a visão é difícil. (José Albuquerque, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012; grifo meu)

Eu preferi a primeira apresentação, eu acho que foi pela posição, eu acho que aqui estava mais escuro e eu percebi que ela estava fazendo mais movimento para o lado de lá, quase não deu pra perceber daqui como eu percebi na primeira vez. E é lógico que depois que foi contada a história ficou melhor o entendimento, também **a questão sonora ficou melhor**, nessa encenação dela tem vários momentos, momentos tristes, alegres, de susto e nisso a música complementa melhor a cena. E mesmo na primeira vez não tendo som, deu pra perceber melhor, visualmente [...]. **Eu acho que ela deve aproveitar mais o espaço do quadrante** [espaço cênico]. Se for fazer um gesto para direita, depois faz um pouco mais pra esquerda, pra frente, pro lado. Só pra gente entender mesmo. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012; grifo meu)

Quanto aos sentimentos evocados na apreciação da coreografia, a estudante Karina relata:

Teve várias situações, uma que me deu alegria, outra me deu tristeza. Alegria foi quando percebi que era uma criança que tava brincando, isso é um momento de alegria. Fiquei assustada quando teve, parece, uma briga e teve movimentos que ela fez que deu pra perceber que ela tava sendo agredida, deu assim um susto. E deu tristeza quando eu percebi que aquela criança que tava brincando morreu, na hora que ela ta dando banho na criança e arranca os olhos da criança. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 22 de outubro de 2012)

Neste primeiro momento com a plateia de pessoas com deficiência visual, algumas questões levantadas contribuíram para o processo de experimentação e criação

coreográfica posterior, sobretudo no que tange à distribuição da coreografia no espaço cênico de forma mais equivalente possível, com o objetivo de propiciar às pessoas com visão subnormal a proximidade necessária para que o resíduo visual fosse também utilizado na recepção do espetáculo, como pontuou Karina ao afirmar que teve uma compreensão visual das cenas apresentadas, quando a coreografia foi realizada mais próxima a ela. Outro aspecto dado como fundamental para a compreensão das cenas foram as soluções sonoras: ao ouvir a música, em determinado momento, ampliaram-se as referências da composição coreográfica. Oliveira (2002), explica a importância que a audição assume na ausência da visão:

Para o cego, 75% das impressões sensoriais são transmitidas ao cérebro por via auditiva. E isso é muitíssimo significativo, sobretudo se levarmos em conta que, para o vidente, no mínimo 80% desse mesmo potencial sensorio são percebidos e endereçados ao cérebro através dos olhos. (OLIVEIRA, 2002, p. 37)

A possibilidade de fruir a dança sem a percepção visual ou com a percepção visual reduzidíssima, pode ser compreendida a partir do uso das percepções corpóreas, com o uso potencializado de todos os demais sentidos. Isabel Marques ao discursar sobre o leitor na dança – aqui entendido como plateia – destaca:

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 do corporal de seus intérpretes, coreógrafos, apreciadores que veem, fazem, ouvem, sentem, percebem, enfim, incorporam e corporeificam os textos da dança. (MARQUES, 2010, p. 159)

Figura 45 – Primeira apresentação das cenas do espetáculo *O Seguinte Olhar* para a plateia deficiente visual



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Figura 46 – Primeira apresentação das cenas do espetáculo *O Seguinte Olhar* para a plateia deficiente visual



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

No terceiro encontro, realizado cerca de um mês após o primeiro contato, estiveram presentes quatro pessoas com deficiência visual. Uma delas viu as cenas pela primeira vez. Neste momento a coreografia apresentava diversos objetos de cena, tais como balões, apitos, sino de vento, palha, garrafas de plástico, guizos e sacos plásticos, que foram experimentados e incorporados nas cenas. Materiais esses pertencentes à contemporaneidade foram costurados a tradição exposta na Lenda do Guaraná. O uso desses materiais atuou oferecendo, sobretudo, referências sonoras da composição coreográfica. Outro aspecto da construção sonora que foi exposto à plateia não visual,

neste momento, foi a trilha sonora, composta para o espetáculo a partir da composição coreográfica, seguindo assim, o ritmo estabelecido na coreografia. Somaram-se a essa paisagem sonora os sons emitidos pela intérprete-criadora, extraídos de forma mais marcante de sua própria respiração. Soter (2012, p. 92) afirma que, no diálogo entre o corpo que dança e o corpo do espectador, encontram-se em jogo, além do olhar, várias sensações sinestésicas. Exponho aqui as impressões da plateia neste encontro:

Percebi vários movimentos, não nítidos, mas eu percebi, assim: nascimento, vida, morte e vida, foi o que eu entendi. [...] de nascimento percebi que nascia uma criança, vida é os movimentos que ela fazia e morte quando eu escutei o som de balão que parece tiro. E depois teve vida com outros movimentos pra terminar a encenação. Percebi sons de pisadas em folhas secas, o fluido da água, os apitos, o guizo de uma cobra envolvendo o corpo dela. Tinha um corpo uma hora mais tenso, outra hora mais mole. Percebi movimentos sofridos. E arrancaram meu olho no final [...]. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 03 de dezembro de 2012)

[...] tem algumas coisa que facilitaram, foi muito bom, pela audição e visualmente também deu pra perceber. Foi muito legal o barulho da cobrinha, muito legal essa ideia de colocar um instrumento pra parecer mesmo o som da cobra. [...] quando ela estoura os balões faz a gente ficar mais atento no que está acontecendo, dá pra entender melhor, quando estoura os três balões dá pra entender que é o fim da criança. [...]. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 03 de dezembro de 2012)

É eu gostei, o acréscimo de alguns instrumentos ajudam bastante. [...] ela pega um instrumento que dá pra entender que é o movimento de uma cobra, alguma coisa assim. [...] aí com a respiração que ela simula uma respiração de parto, dá pra entender que é o nascimento de uma criança. Os balões representam a alegria da criança, mas ao ser perseguido, quando estoura o balão dá a entender que houve algo de muito ruim pra criança, porque acabou todo aquele entusiasmo da criança, a alegria, a brincadeira, eu penso que o balão naquele momento que estoura ele vai estourando todos os sonhos da criança. [...]. (Yolanda Yoko, depoimento cedido em 03 de dezembro de 2012)

Loureiro (2000, p. 186) afiança “Pelos sentidos o homem também se afirma no mundo objetivo, como também aprofunda o conhecimento de si mesmo e, com isso, desenvolve a sensibilidade estética”.

Figura 47 – Terceira apresentação das cenas do espetáculo *O Seguinte Olhar* para a plateia deficiente visual



Fonte: Arquivo do Grupo *Passos Para Luz*

Ao refletir sobre a recepção nesse processo de criação, concordo com Flávio Desgranges (2003, p. 122-123), ao dizer que somente quando o contemplador elabora sua compreensão da obra é que o acontecimento artístico se completa.

Destarte a conexão com a plateia durante o processo de experimentação coreográfica possibilitou que a rede da criação fosse expandida a partir da apropriação, dos ajustes e das transformações feitas na composição coreográfica, por meio das relações estabelecidas entre as pessoas que compuseram o processo de criação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo primordial investigar o processo criativo do espetáculo *O Seguinte Olhar*, realizado com a bailarina deficiente visual Socorro Lima. Para tanto, ao adotar o estudo de caso como método de pesquisa, identifiquei, no decorrer do processo, tanto prático quanto teórico, a necessidade de expandir esse olhar e discorrer de forma mais ampla acerca dos meios experimentados em minha trajetória na dança, com o Grupo *Passos Para Luz*. Assim, trouxe à tona as minhas vivências em sala de aula, esclarecendo como tenho desenvolvido a minha prática de professora e coreógrafa e desemboquei na elucidação de aspectos do processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar*, produção mais recente do grupo. Sobre os caminhos do processo de criação, enquanto resultado do meio, Eduardo Santana (2008) elucubra:

As descobertas no processo de criação não são inocuamente internas, mas embebidas do ambiente (questões do coreógrafo, métodos e procedimentos artísticos, suas influências estéticas - artísticas ou não - entre outros). Um contexto, no qual a obra pode ser produzida e, com isso, acumular informações, seja da legalidade imposta por seus modos de se organizar, seja pela coerência estética com a qual formaliza suas significações. (SANTANA, 2008, p. 2)

Ao refletir sobre as minhas vivências práticas na dança, envolvendo pessoas com deficiência visual, a construção deste estudo abarcou vários campos de conhecimento e, ao relacionar teoria e prática, foram tecidos sentidos e significados na dança, a partir da não visualidade. Retomo aqui o posicionamento de Katz (1998), ao afirmar que, para se entender a dança, faz-se necessário conhecer melhor o corpo que dança e não prescindir do conhecimento de outras áreas que também estudam o corpo.

Busquei, assim, a compreensão das especificidades e possibilidades deste corpo, visando desconstruir conceitos pré-estabelecidos que geraram, e que ainda geram estigmas no que concerne à pessoa com deficiência. Concordo, aqui, com a assertiva de Bianchetti e Freire (1998), quando dizem que, para conseguir a superação das expectativas limitadoras e preconceituosas a respeito da pessoa com deficiência visual, é necessário que se tenha disposição para conhecer o indivíduo real, como um ser completo, de modo que não seja priorizada a deficiência em detrimento do sujeito. Ao refletir acerca dessa questão Oliveira afirma:

O cego pertence ao território semântico da alteridade; fugindo aos padrões fisiológicos esperados, choca-se com a normalidade. Para a pessoa normal, muitas vezes, o deficiente parece pertencer a um outro mundo: é como se a deficiência fosse algo que só acontece aos outros [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 70)

No decorrer de dez anos de atuação como coordenadora, professora e coreógrafa do Grupo *Passos Para Luz*, visualizei a dança de outra perspectiva, mais sensorial, diferente da forma predominantemente visual na qual estive submersa por muito tempo. De acordo com Vianna (2005, p. 70), estamos “acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais”. Abriu-se, assim, o campo para inúmeras investigações práticas e teóricas a partir de cada passo que dei a caminho da construção desta dança que transcende a visualidade.

Este estudo buscou elucidar um desses passos, o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar*, seus processos e procedimentos que delinearão a tessitura da construção cênica como uma grande rede relacional.

Assim, o terceiro capítulo desta Dissertação, refere-se à metodologia do processo de criação, sua configuração organizacional e as relações de nexos estabelecidos. Ao me debruçar academicamente na descrição e análise deste processo, percebi de forma mais lúcida as questões que emergiram na criação coreográfica e pude, mesmo com anos de experiência com pessoas deficientes visuais, descortinar possibilidades outras para a apropriação e recepção da dança por esse corpo. A experiência me conduziu ao pensamento de Magda Bellini (2001), que fala da importância de criar estilos próprios de dança; estilos que acomodem configurações físicas diferentes, abrindo novos espaços ao que antes não era escutado nem vivenciado.

Posso, a partir do exposto, inferir que o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* permitiu ampliar as possibilidades de criação e pensar na recepção por parte de uma plateia composta por pessoas com deficiência visual. Ao explorar as percepções fundadas nos sentidos remanescentes, não foi descartada a utilização do resíduo visual como aporte para a construção e recepção da coreografia. No trabalho com a intérprete-criadora foram exploradas de forma mais consistente três vias perceptivas: o tato, a audição e o resíduo visual, sendo que as duas últimas vias foram trabalhadas intensamente, também com a plateia convidada para atuar no processo de criação do espetáculo. Desta forma, o espetáculo foi composto na dupla perspectiva da

criação coreográfica com uma bailarina deficiente visual e do diálogo desta construção com uma plateia também deficiente visual.

Ao pensar a recepção na dança, construída no espetáculo *O Seguinte Olhar*, tomo o pensamento de Marques (2010, p. 158), ao afirmar que na atualidade trabalhamos com a perspectiva de uma plateia ativa, participante e conhecedora, ultrapassando a recepção passiva. As possibilidades exploradas e mediadas por essa plateia constituíram uma composição coreográfica para além da visualidade. Com a experimentação e implementação de inúmeros elementos cênicos, a plateia obteve referências que destacou como fundamentais para a compreensão da história contada coreograficamente. Robson Rosseto (2010) afirma que qualquer produto artístico precisa de um destinatário que irá se confrontar com essa obra, abrindo, assim, um caminho de diversidades e diálogos, manifestos com uma riqueza de ressonâncias condicionada pela relação dialógica entre a obra e o leitor.

Considero, portanto, que uma das maiores contribuições desta Dissertação está, justamente, em expor a profissionais que atuam no ensino e na composição da dança, possibilidades de criação e recepção a partir do diálogo com pessoas que possuem deficiência visual.

Pensar, experimentar e criar, na dança, levando-se em consideração as inúmeras potencialidades perceptivas do sujeito pesquisado, abre um amplo campo de investigação, tanto teórica quanto artística. Percebo, assim, a necessidade de novas pesquisas em Dança que contemplem as várias formas de dança de uma perspectiva mais sensorial, ampliando as possibilidades de criação e recepção, pensadas para/com a pessoa com deficiência visual. Aprofundar a questão da recepção por uma plateia não visual configura a possibilidade de uma pesquisa que pretendo realizar em um futuro próximo, em nível de Doutorado.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Dalal. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- AIRES, Margarida de Mello. **Fisiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.
- AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. (2ª edição) Rio de Janeiro: Barcelona, Toray-Masson, 1983.
- ALBRIGHT, Ann Cooper. **Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance**. Middletown, Connecticut: Wesleyan University, 1997.
- ALMEIDA, Renata Mara Fonseca. **Não ver e ser visto em dança: análise comparativa entre o Potlach Grupo de Dança e a Associação/Cia. de Ballet de Cegos**. 2012. 105f. (Dissertação de Mestrado em Artes) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais / Escola de Belas Artes, 2012.
- AMOEDO, Henrique. Dança e diferença: duas visões. Dançando com a diferença: a dança inclusiva. In: SOTER, Silvia. PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de dança. 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 181-206.
- BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. In: **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v.12, n. 2: p. 547-554, maio-ago. 2005.
- BELLINI, Magda. Dança e diferença: duas visões. Corpo, dança e deficiência: a emergência de novos padrões. In: SOTER, Silvia. PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 207-222.
- _____. **A comunicação do corpo a partir da não visualidade: um estudo teórico prático**. 2007. 155f. (Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- _____. Traduzindo palavra e desejos em ações corporais. In: **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136. vol 2.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 5ª ed.1998.
- BIANCHINI, Fernanda Coneglian. **Ballet clássico para deficientes visuais: Método Fernanda Bianchini**. 2005. 95 f. (Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.
- BONFITTO, Matteo. Tecendo os sentidos: a dramaturgia como textura. In: **Pitágoras 500**, Campinas, vol. 1, p. 56-61, outubro. 2011.
- BRAUNWALD, Fauci; KASPER, Hauser.; LONGO, Jameson. **Harrison Medicina Interna**. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill, vol. I, 17.ed. 2008.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet: uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed, 2006.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, 2008.

COCO, Monique; HAN, Sang Won; SALLUM, Juliana Maria Ferraz. Terapia gênica em distrofias hereditárias de retina. In: **Arq. Bras. Oftalmol.** São Paulo, vol.72, n.4, p. 560-566, julho/ Agosto. 2009.

DALTRO, Fátima. **A construção no/do corpo do cadeirante que dança**. Cadernos do JipeCit: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e teatralidade/ Universidade Federal da Bahia. Escola de teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Dança, n. 17 out. 2006, Salvador: UFBA/PPGAC, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

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

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: CBDCCR, 2005.

FIGUEIREDO, Valéria; TAVARES, Maria; VENÂNCIO, Silvana. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. In: **Movimento**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, 1999. p. 65-73.

FREIRE, Ida Mara. O corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: **Cadernos CEDES**. Ano XXI, nº 53, abril, 2001.

_____. Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão. In: **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 6/7, p. 57-78, 2004/2005.

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

GIUSTINA, Eduardo Dell et al. Avaliação de conhecimentos e aprendizado sobre ceratocone em uma população atendida em hospital de referência terciária. In: **Arq. Bras. Oftalmol.** São Paulo, vol.70, n.2, p. 255-258, março/abril. 2007.

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

GUEDES, André F.; BRAUN, Luci F.M. e RIZZATTI, Mara R. Visualização da miopia, da hipermetropia e do astigmatismo através do simulador didático do globo ocular. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 23, no. 1, p. 53-56, Março, 2001.

GUERRERO, Mara Francischini. **Formas de improvisação em dança**. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara%20Francischini%20G>

uerrero%20%20FORMAS%20DE%20IMPROVISACAO%20EM%20DANCA.pdf.
Acesso no dia 04 de maio de 2013.

GUYTON, Arthur C. **Fisiologia humana**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 6. ed., 1988.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John E.. **Tratado de fisiologia médica**. Tradução de Barbara de Alencar Martins et al. 11. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HASELBACH, Barbara. **Corpo, improvisação e movimento**: expressão corporal na Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo: novas cartas sobre a dança**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

JARDIM, João. (Diretor) **Janela da Alma**. (60min. / 16mm) Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. Pag.11-24.

KERKHOVEN, Marianne Van. O Processo Dramatúrgico. **Nouvelles de Danse**, Dossier Danse et Dramaturgie, n.31. Bruxelas: Contradanse, 1997.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

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

LEITE, Fernanda, H. C. Contato Improvisação (Contact Improvisation) Um diálogo em Dança. In: **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.2, p.89-110. maio-agosto de 2005.

LIMA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **O mito na formação da identidade**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/5mito_formacao.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2013.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição**: teatro do movimento. Brasília, DF: LGE Editora, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras, 2000. 4 vol.

LUSSEYRAN, Jacques. **Memórias de Vida e Luz**: a autobiografia de um herói da Resistência Francesa. São Paulo: Antroposófica, 1995.

MACARA, Ana. O olhar do bailarino no olhar do espectador. In: **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136. vol 2.

MALANGA, Eliana B. **Comunicação e balé**. São Paulo: EDIMA, 1985.

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

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Projeto Riacho Doce: uma experiência sócio-educativa complementar à escola formal. In: **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 25 - ano XIII, p.8-9, 2011.

MENESCAL, A. **A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo**. Brasília: MEC SEDES, SESI DN, 1994.

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

_____. **Fenomenologia da Percepção**. [Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura] São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Signos**. [Tradução: Maria Ermantina G.G. Pereira] 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 de Mestrado em Ciência do Desporto e de Educação) Porto: Universidade do Porto, 1999.

MOREIRA, Laura Alves. **Dramaturgias contemporâneas: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações**. (Dissertação mestrado em Processos Compositivos para Cena) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, 2012.

MOSQUEIRA, C. **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

NEDER, Fernando. **Contato Improvisação: Origens, influências e evolução**. Rio de Janeiro, 2005. (Trabalho desenvolvido para a disciplina Evolução da Dança, UNIRIO-CLA). Disponível em: <<http://contactinrio.jimdo.com/homepage/o-que-é-contatoimprovisação>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008

NOVI, Rosa Maria. **Orientação e mobilidade para deficientes visuais**. Londrina: Cotação da Construção Ltda. 1996.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório de consultoria da OMS** – Bangkok- 23/24 julho, 1992. Programa para a prevenção da cegueira, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

_____. **Moronguetá: um Decameron indígena**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 2 vol.

PORTO, Eline Tereza Rozante. **A corporeidade do cego: novos olhares**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas – SP, 2002.

_____. Atividade física e esportiva para pessoas com deficiência visual. In: FERREIRA, Eliana Lucia (org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2009.

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

ROCHA, Deizi Domingues. **Corpos, tempos e espaços: descobrindo caminhos para a composição coreográfica do corpo com deficiência visual**. (Projeto de Monografia apresentado à Universidade Comunitária Regional de Chapecó, SC, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Educação Física) Chapecó, SC, 2010.

ROSSETO, Robson. A estética da recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. Anais / **Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**, 2 de dezembro de 2010. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná.

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

_____. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais/ tradução Bernardo Carvalho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

SANTANA, Eduardo Augusto Rosa. **Função dramaturgica dentro dos processos de criação em dança**. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo>. Acesso em 04 de jun. de 2013.

SILVERTHORN, Dee Unglaub. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SOTER, Sílvia. A criação em dança. In: **Criação, Ética, Pa..ra..rá..pa..ra..rá** – modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética. Organização: Instituto Festival de Dança – Joinville: Pdois Editora, 2012, p. 89-98.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena**: desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes. 2010. 133f. (Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas) Salvador: Universidade Federal da Bahia / PPGAC, 2012.

TOURINHO, Lígia Lousada. **Dramaturgias do corpo**: protocolos de criação das artes da cena. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2009. Tese de Doutorado.

VAN DE GRAAF, M. K. **Anatomia Humana**. Barueri: Manole, 6ª Edição, 2003.

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

VENÂNCIO, Silvana; COSTA, Elaine Melo de Brito. Pensar e sentir o corpo na dança consigo e com o outro. In: DANTAS, E. H. M. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento**. (2. ed.) Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 157-182.

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

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de Pesquisa: *O Seguinte Olhar: estudo de caso de um processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual*

Eu, Marina Alves Mota, venho, por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar, voluntariamente, da construção da minha pesquisa de Mestrado, a ser realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof^a Dr^a Giselle Guilhon Antunes Camargo.

O Objetivo desta pesquisa é investigar o processo criativo do espetáculo *O Seguinte Olhar*, realizado com uma bailarina deficiente visual. Esclarecemos que sua participação se dará por meio de observações feitas pela pesquisadora e entrevistas gravadas em áudio, nas quais o sujeito pesquisado deverá responder questões acerca do processo de criação do espetáculo supracitado. Declaramos, ainda, que as observações serão registradas em um diário de campo e serão realizados registros audiovisuais e fotográficos de observações feitas em campo. As imagens serão utilizadas com fins estritamente acadêmicos para compor e enriquecer o estudo. Asseguramos que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes. As informações e resultados obtidos nesta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos de caráter científico. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar, o(a) senhor(a) é livre para participar ou retirar-se da pesquisa a qualquer tempo, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Pesquisadores responsáveis:

Marina Alves Mota

Prof^a Dr^a. Giselle Guilhon Antunes Camargo

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, ____/ ____/ ____

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA

Em atendimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, o presente Termo é confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do avaliado e outra de posse do avaliador.

ANEXO I

Guaraná

(Apagado pela noite, com seus companheiros, Uánhã lembra-lhes a origem do povo Maué, narrando as delícias que havia no Noçoquém, o paraíso perdido da tribo. Aparecem os personagens da Lenda do Guaraná).

UÁNHÃ – Por aqui eu chego cedo
na trilha do Noçoquém,
medo no olho não brilha,
turva a vista de ninguém.
Lá não entra malefício,
nem treva, nem gente ruim:
vício, peste, o vento leva,
entrega pra maruim.
Noçoquém tinha uma dona
– Onhiamuaçabê,
dona da oca e da praça,
senhora do canjerê,
mas o sítio foi fechado
pela ira e pelo mal,
jurado de febre, pira,
varrido de vendaval.

OS HOMENS – Uánhã, o tempo se desdobra,
na memória de quem vê:
olha a cobra dessa história
e Onhiamuaçabê.

(Onhiamuaçabê é atraída por uma cobra pequena, que a seduz com perfumes e a deixa prenha, tocando-lhe de leve na perna).

COBRINHA – Toma um cheiro,
Onhiamuaçabê,

derradeiro,
 que eu roubei do canjerê...
 Roça breve
 tua pele contra mim,
 bem de leve
 nessa toíça de capim.

ONHIAMUAÇABÊ – Ah!, Cobrinha,
 teus cheiros cheiram tão bem...
 Coceirinha
 na Dona do Noçoquém.

COBRINHA – Te namoro
 pra esposa do bem-querer...
 Vem, que eu choro,
 Onhiamuaçabê.
 Dorme prena,
 ouve a corrida do rio:
 tempo corre
 como ele no baixio.

(Enquanto o menino nasce e cresce, Ocumáató e Icuamã condenam a irmã e maldizem o Noçoquém).

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – Nossa irmã não será mais
 Onhiamuaçabê.
 Terra não viceje paz,
 chuva não molhe o sapê.

ICUAMÃ – Desça a fúria de Icuamã...

OCUMÁATÓ – ...de Ocumáató também

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – Sobre tudo que Tupã
 fez nascer no Noçoquém:
 frutas podres, ervas más,
 sementes secas na mão,
 água salobre no cais,
 estrelas do céu no chão,

demônios e maruins,
 onças, monstregos, ipês,
 jias frias, coisas ruins
 fechem a trilha de vez!

ONHIAMUAÇABÊ – Então eu prendo
 toda virtude,
 todo segredo
 do Noçoquém.
 Espalho medo,
 fecho-me rude,
 não dou, não vendo
 nada a ninguém.
 Misturo trilhas,
 troco lugares,
 desencaminho,
 perco sinais:
 nem passarinho
 nos alguidares,
 nem comedilha
 pros animais.
 Cravo esta lança
 no paraíso,
 sumos e plantas
 não para alguém,
 pacas e antas
 por onde piso,
 nem mais lembrança
 do Noçoquém.

O MENINO – Mãe, e as fruteiras
 que tanto gabas?

– Ah, se eu pudesse...!

ONHIAMUAÇABÊ – Que eu prometi?

O MENINO – Cutite doce,
 cupu, bacaba,

pupunha em cacho,
 manga, açai...
 morde, lambuso,
 cheiro, chalero,
 como fizeram
 estes meus tios.
 Se eles tiveram,
 também eu quero
 ingá, mel puro,
 nos amplos rios.

ONHIAMUAÇABÊ – Então, que seja:

só tu, meu filho,
 sabes aquilo
 que te ensinei.
 Monta este grilo,
 dobra no trilho
 – a estrada andeja
 que te mostrei.

(O Menino entra no Noçoquém, montado num Grilo, mas é perseguido por ordem dos tios).

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – Quem rouba nossas castanhas
 a mando de nossa irmã?
 Contra nós alguém se assanha

ICUAMÃ – Ocumáató

OCUMÁATÓ – e Icuamã!

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – Guardas, sigam sem descanso
 os rastros deste ladrão.
 Vejam: atravessa o Rio Manso
 e bate o trilho e o estradão.

O MENINO – Aqui no mato
 ninguém me pega,
 nem me presente,

só minha mãe.
 Depois vou rente,
 nas horas cegas,
 por entre os ratos
 ver minha mãe.

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – Lá vai ele, pela trilha,
 vai no rumo do curral!

GUARDAS – Não escapa da armadilha
 que montamos no perau.

OCUMÁATÓ E ICUAMÃ – E depois de castigado
 que devolva o que roubou.
 Peguem ele!, é o danado
 que nossa irmã carregou.

(O Menino morre flechado).

ONHIAMUAÇABÊ – Meu filho grita,
 desesperado,
 no descaminho
 do Noçoquém.
 Ele, sozinho,
 no descampado,
 como se agita,
 grita e não vem...
 E este silêncio,
 tão de repente...
 meu filho morto
 – será, será?
 Nada no porto,
 nem brisa quente!,
 e este silêncio,
 de onde virá?
 Sim, vem da boca
 do meu querido,

que já não fala,
 que já não ri,
 por uma tala
 o peito ferido,
 dento da oca
 de miriti.
 Eu choro tudo,
 eu choro noite,
 madrugada,
 tarde, manhã,
 na canoinha,
 em quem me acoite,
 no corpo mudo,
 choro Tupã.

A TRIBO – Arranca os olhos

do teu menino,
 planta no estreito,
 deixa grelar...
 Do olho direito
 do pequenino
 uma plantinha
 – o guaraná!

ONHIAMUAÇABÊ – Serás, meu filho,

a maior força
 da natureza
 – hánêreá.
 Toda mazela,
 toda fraqueza
 que houve no mundo
 vais derrotar.

UÁNHÃ – E masca as folhas do upip-aypoc,

a planta mágica do canjerê,
 lava o cadáver do teu pequeno
 e enterra, Onhiamuaçabê.

ONHIAMUAÇABÊ – E sai cotia – e eu sopro nela –
da cova, da sepultura no chão.
Sai paca, eu sopro, sai cobra, eu sopro
e amaldiçoo é bicho de montão.
Mas, de repente... esta criança
sai da urna do meu filho – quem é?
Vai ser guerreiro, ter uma dança,
será este-um o primeiro Maué.