

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANÇA SOBRE RODAS: CRIANDO SENTIDOS E
AMPLIANDO O UNIVERSO SIMBÓLICO

VIVIANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

PIRACICABA, SP

2007

DANÇA SOBRE RODAS: CRIANDO SENTIDOS E AMPLIANDO O UNIVERSO SIMBÓLICO

VIVIANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

ORIENTADORA PROF^a DR^a: MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRACICABA, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

PROF^a DR^a MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

PROF^a DR^a MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

PROF^a DR^a REGINA YU SHON CHUN

Dedico este trabalho ao meu pai, que mesmo não mais presente entre nós sempre me incentivou nos estudos e com sua simplicidade e sabedoria sempre me ensinou a ter paciência e a nunca desistir. Tenho certeza que na conclusão desta dissertação e em todos os novos momentos da minha vida esteve e sempre estará bem perto de mim.

A minha mãe que à quarenta anos trabalha com pessoas com necessidades especiais, quem me envolveu nesta causa, quem sempre me incentiva e acima de tudo acredita na inovação de idéias, em novos desafios sempre estudando e descobrindo novos caminhos.

Ao meu irmão pela cumplicidade e torcida.

Ao Francisco pelo apoio, compreensão e companheirismo.

A Luiza artista principal desta dança.

Aos meus familiares pelo apoio e reconhecimento do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus autor da vida, que me ilumina, me protege e me guia pelos caminhos do aprendizado, das realizações e das oportunidades.

A minha orientadora, Prof^a .Dr^a Maria Inês Bacellar Monteiro, pela orientação, pela competência, pelo respeito e amizade.

A minha co-orientadora, Prof^a Dr^a Regina Yu Shon Chun, pela orientação, pela competência, pela compreensão ao meu tempo, às minhas dificuldades, às minhas funções, às minhas idéias. Sensível às minhas angústias, dúvidas e inseguranças, sabendo sempre a hora certa de avançar, de refletir, de exigir, de parar. Sempre enaltecendo, elogiando; demonstrando muita confiança em mim e no meu trabalho.

Aos professores da Pós –Graduação da Unimep, pelas contribuições. Especialmente ao Prof^o Belarmino, pelas descobertas, sugestões, contribuições e atenção.

Ao atual presidente da Apae de Santa Bárbara D' Oeste- SP, Antônio Luiz Bettine, pelo incentivo ao trabalho, por acreditar neste estudo e acima de tudo pela cooperação e tempo proporcionados para dedicação e conclusão desta dissertação.

A todos os profissionais da Apae que diretamente ou indiretamente vem acompanhando este trabalho, em especial à Lúcia Armelin, prof^a de Educação Física da Apae de Santa Bárbara D' Oeste que nos acompanha em toda as apresentações, que sempre me incentivou neste trabalho. À Janice Furlan, pedagoga e diretora da escola da Apae de Santa Bárbara D' Oeste, que também sempre acompanha as apresentações, que me incentiva e acima de tudo me apóia em todas as idéias tomadas em relação aos novos desafios.

Ao fonoaudiólogo Harry Chirstian Munoz Menezes, grande amigo que me acompanha bem antes deste trabalho, quem intermediou as experiências grandiosas ajudando

ainda mais no reconhecimento do meu trabalho fora do Brasil, nos levando para o Chile e Espanha.

RESUMO

O estudo aqui proposto volta-se para a discussão sobre uma jovem com paralisia cerebral, com ausência de oralidade e com comprometimento motor global, que teve a oportunidade de vivenciar na dança um processo de constituição de sujeito, superando limites sociais, físicos e emocionais que estão presentes na cultura.

Há alguns anos venho atuando como professora de dança e fonoaudióloga de sujeitos com patologias variadas e dentre estes, uma em especial despertou a atenção, uma jovem com paralisia cerebral e ausência de oralidade, em função do seu interesse e da sua subjetividade para com a dança.

A vivência e inquietações sobre o tema impulsionaram esta pesquisa, considerando-se que a dança pode proporcionar uma melhora na concepção do sujeito, na comunicação, no desenvolvimento motor, na expressão dos sentimentos, no potencial criativo, favorecendo a inclusão social.

O estudo tem como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural e as contribuições de L.S.Vigotski, sobretudo ao que se refere às suas teses sobre o desenvolvimento psicológico e, sobre o lugar ocupado pela arte na constituição do ser cultural. A arte, como a literatura, a estética e a psicologia são temas importantes da obra de Vigotski. Seus textos são fundamentais para a reflexão no estudo aqui desenvolvido - analisar o processo de constituição de um sujeito tetraplégico possibilitado pela dança avaliando as contribuições desta atividade para sua inclusão social. Para Vigotski, o que nos torna humanos é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos, é a capacidade de imaginar. Tais considerações tornam-se importantes para este estudo uma vez que refletimos sobre como Luiza (sujeito do estudo) foi se constituindo à partir da atividade de dança.

Trata-se de um estudo longitudinal e qualitativo realizado à partir da análise de gravações em vídeo e do registro manual e fotográfico das apresentações da dança do sujeito, durante o período de 1992 a 2002. Retomando a prática desse processo podemos perceber as mudanças que foi apresentando à medida que a dança foi estimulando a sua criatividade e imaginação. No princípio do trabalho Luiza somente

realizava movimentos propostos pela professora, além de necessitar do apoio corporal desta para se equilibrar. Eram movimentos sem sincronia com a música. Atualmente, além de executar movimentos independentes do apoio corporal do outro, escolhe a música, cria coreografias à partir de uma imaginação rica em movimentos acrobáticos que desafiam seu próprio limite corporal. Opina e critica sobre movimentos criados pela professora, auxilia suas companheiras como segurá-la de forma mais confortável. Assim esses fatos, são explicados por Vigotski ao esclarecer que é exatamente a atividade criadora dos homens e das mulheres que faz com que a espécie humana possa projetar-se no futuro, transformando o presente.

ABSTRACT

The study here proposed is brought up for discussion about a young girl suffering from cerebral palsy, without articulated speech and with global motor exposure who had the opportunity of experimenting out of the dance a process of subject constitution, thus overcoming social, physical and emotional limits which are present in the culture. For some years have I been acting as a dance teacher and phonoaudiologist for subjects with diverse pathologies and among them a young girl with cerebral palsy called my attention for her interest and subjectivity for dance.

The experiments and commotions about the theme led to this research considering that dance can make improvements in the conception, communication, motor development, sentiment expression, creative power, thus promoting social inclusion.

As theoretical reference the study has the historic-cultural perspective and the contributions by L.S. Vigotski mainly on what refers to his theses about psychological development and the place occupied by art in the constitution of the cultural being. Art, Literature. Aesthetics and Psychology are important themes in Vigotski's works. His texts are fundamental for a reflection of the study herein developed, that is, to analyse the process of the constitution of a tetraplegic subject enabled by dance and assess the contributions of this activity for his or her social inclusion. For Vigotski what makes us human is the capacity for using symbolic instruments and the capacity of thinking. Such considerations become important for this study since we reflect how Luiza (subject of the study) started being enabled from the dance activity.

This is a longitudinal and qualitative study carried out through analyses of videotapes, manual and photographic registers of the subject's dance presentations during the period of 1992 to 2002. Retaking the practice of this process, we can perceive the changes she was presenting as dance was stimulating her creativity and imagination. At the beginning of the work Luiza only made movements proposed by the teacher besides needing body support to equilibrate. The movements had no synchronism with the

music. Nowadays, in addition to executing independent movements free from any body support., she chooses the song, creates choreography in her imagination which is rich in acrobatic movements that challenge her own body limits. She gives her opinion and criticizes the movements ceated by the teacher and helps her mates to hold her in a more comfortable way. Thus these facts are explained by Vigotski by saying that it is exactly the criative activity of men and women that makes mankind look ahead and transform the present.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – “UM BREVE ENSAIO” SOBRE A LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO”.....	8
CAPÍTULO II – “ ABRINDO AS CORTINAS PARA ARTE E CULTURA”	18
CAPÍTULO III _ “UM SALTO SOBRE O CORPO”.....	26
O CORPO DEFICIENTE NO “CENÁRIO” SOCIAL DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	34
CAPÍTULO IV – “UMA PIRUETA SOBRE A DANÇA”.....	41
DANÇA SOBRE RODAS.....	50
CAPÍTULO V – RESULTADOS	

“LINGUAGEM E DANÇA : HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM, LINGUAGENS QUE SE ENTRELAÇAM”.....53

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“FECHAM -SE AS CORTINAS DO ESPETÁCULO DE DANÇA”.....77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....82

INTRODUÇÃO

Meu interesse nesse tema decorre da experiência profissional como fonoaudióloga que se soma à minha vivência anterior como bailarina e professora de dança de pessoas com necessidades especiais, em particular, a dança sobre rodas, uma prática ainda pouco difundida no Brasil.

Na fonoaudiologia, minha formação me permitiu compreender o sujeito, considerando suas características culturais, sociais e históricas, além das orgânicas ou biológicas.

As experiências e reflexões contribuíram para que eu pudesse ressignificar o conceito que tinha sobre dança, lugar onde, tradicionalmente, se valoriza o corpo idealizado como “perfeito”.

Durante vários anos, desde que iniciei na academia de dança, aos quatro anos, entendia a dança ligada diretamente ao bailarino, que permanecia em equilíbrio nas pontas dos pés o maior tempo possível, elevava uma das suas pernas num ângulo de 180º, fazendo a perna tocar o ouvido. A professora era o modelo da “perfeição” que todas as alunas queriam alcançar. Por ter uma estrutura corporal grande e, na infância, um peso considerado pouco apropriado para uma bailarina, a professora sempre me colocava durante as apresentações no fundo do palco.

Mesmo assim, participei de vários festivais de dança, pois o reconhecimento do público, demonstrado pelas palmas e os elogios dos familiares, superavam as frustrações que sentia. Porém continuava a invejar aquelas alunas “magras” que dançavam sempre na frente do palco com os bailarinos, fazendo performances e saltos,

com os quais o público e a professora vibravam. Na verdade, a vontade de um dia fazer igual me impulsionava a não desistir.

Aos 12 anos, perdi peso, mudei de academia e comecei a conquistar o que há anos sonhava. Finalmente dancei na frente do palco e fiz performances com bailarinos. Aos 14 anos, comecei a desenvolver um trabalho voluntário de dança na APAE de Santa Bárbara D' Oeste, com uma menina chamada Luiza¹, de 10 anos de idade, que apresentava grave comprometimento motor e não falava, devido à paralisia cerebral que sofrera.

Luiza freqüentava a instituição desde bebê e, como os demais alunos matriculados, recebia atendimento das áreas de: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Pedagogia. Dado o comprometimento motor, ela não participava ativamente de atividades de educação física, dança, teatro e música, que ocorriam nessa instituição desde 1969. No entanto a entrada de uma nova professora na escola, modificou esta situação. À medida que esta professora percebeu o interesse de Luiza pelas atividades de dança, passou a incluí-la nas apresentações juntamente com alunos sem comprometimento motor.

Contudo Luiza permanecia, geralmente no fundo do palco, atrás dos demais, uma vez que necessitava do apoio da professora ou da cadeira de rodas. Havia o desejo desta professora em mudar tal situação, mas, na época, não se sabia como. Os demais profissionais que atendiam a aluna observavam o entusiasmo, alegria e vontade que ela manifestava em dançar e participar dessas atividades.

Em 1990, a coordenadora geral da instituição tomou conhecimento de um trabalho de dança com pessoas com deficiência física, desenvolvido no Rio de Janeiro

¹ Luiza – nome fictício dado ao sujeito deste estudo

e propôs para essa professora o desafio de iniciar um trabalho mais efetivo de dança com Luiza. Neste momento, fui convidada a atuar na instituição, contribuindo com a minha experiência com a dança.

Fui então tomada por várias indagações: como trabalharia com essa menina, que apresentava um corpo biologicamente comprometido para dançar, considerando que não poderia elevar sua perna num ângulo de 180º e não poderia realizar uma pirueta e muito menos se equilibrar nas pontas dos pés?

Durante as aulas, fui percebendo seu interesse e desejo e, principalmente, seu esforço pela dança. Além disso, essa prática possibilitou uma interação maior entre nós e uma comunicação mais efetiva foi se estabelecendo, a partir da sua iniciativa e tentativa em criar movimentos cada vez mais desafiadores para seus limites corporais decorrentes da lesão neurológica.

Desde então, ocorreram várias apresentações, que propiciaram vivências diferenciadas e, conseqüentemente, manifestações corporais e lingüísticas diversas, expressadas por Luiza. Algumas questões surgiram em relação a este trabalho, tais como: será que expectativas irreais e frustrações não estavam sendo criadas nessa jovem? Será que ela não estava sendo exposta demais, na tentativa de realizar alguns movimentos que se diferenciavam do padrão esperado no balé tradicional?

Tais indagações me incentivaram a seguir em frente com esse trabalho e, posteriormente, influenciaram inclusive a minha opção universitária na área de Fonoaudiologia e atualmente como pesquisadora. Fui buscar nesse campo do conhecimento subsídios para melhor compreender essa temática e contribuir no desenvolvimento da comunicação de jovens como ela, com os quais venho trabalhando desde então.

Parecia, assim, que a deficiência física representava a antítese cultural do corpo saudável, o que me levava a refletir sobre o que aconteceria quando uma pessoa com necessidades especiais como ela atuasse como dançarina. Poderia a participação de “corpos deficientes” na dança resultar em uma ruptura com essas pré-concepções? Será que o “corpo deficiente” poderia transcender esse comprometimento físico para o sujeito em questão tornar-se um dançarino? Ou ainda, será que não se trataria de dançar, apesar de um corpo deficiente e não com ele? Estas questões encontram ressonância em AMARAL, 1994, que diz que:

...o outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável - explícito- em cada dinâmica de inter-relações. (p.41).

Comecei a rever meus conceitos sobre dança, que estavam ligados, principalmente, a aspectos exteriores, isto é, à dimensão estética, entendida como “belo”, foco com o qual a maioria dos bailarinos da dança tradicional costuma deparar.

Essa experiência ampliou meu olhar sobre a dança, especialmente, neste caso, possibilitando a compreensão da mesma como expressão artística e lingüística.

Pesquisando sobre o tema, encontrei a dança moderna, que, ao contrário da clássica, que tem a verticalidade como princípio básico com conseqüente

distanciamento do solo, intensifica o contato com o solo, seja por meio de movimentos em posições sentada, deitada ou ajoelhada, seja pelo uso dos pés descalços, o que viria ao encontro das necessidades dessa jovem.

O grupo de dança era composto inicialmente por Luiza (sujeito deste estudo) e por mim, mas modificou-se ao longo do tempo. Primeiramente, com a entrada de uma nova professora de dança que permaneceu por dois anos no grupo. Depois essa saiu e entraram dois alunos da APAE com deficiência mental, que participaram durante um ano. Posteriormente, houve a inclusão de uma parceira cega no grupo, que passou a se chamar: “Três Mulheres e Uma Dança”. Essa composição é a que permanece até hoje.

A título de ilustração, vale mencionar que, depois da inclusão da parceira cega, Luiza passou a vocalizar mais durante os ensaios.

Após a graduação, ingressei no Curso de Pós - Graduação em Fonoaudiologia – Especialização em Linguagem, no qual realizei a monografia: “Dança e Movimento: no favorecimento da linguagem e da inclusão de pessoas com necessidades especiais”. Pude constatar que, à medida que Luiza participava das aulas e apresentações, reduzia seus movimentos involuntários, demonstrava mudanças em relação ao seu “humor”, melhorava sua coordenação global, adquiria posturas corporais que antes não conseguia realizar, mostrava mudanças na comunicação com utilização de gestos e expressões faciais que se tornavam mais compreensíveis para o interlocutor. Esses resultados me levaram a aprofundar o estudo desta temática. Inicialmente procurei estabelecer relações entre a dança e a comunicação e mais tarde ampliei meu foco para a questão da inclusão social.

Partindo daí, iniciei este estudo que tem como objetivo descrever o processo de constituição de um sujeito com necessidades especiais possibilitado pela dança.

Trata-se de um estudo de caso longitudinal, qualitativo e fundado na memória narrativa de uma professora; realizado a partir da análise de gravações em vídeo das apresentações da dança desse sujeito, durante o período de 1992 a 2002.

Dessa forma, o estudo envolveu minha participação direta, minhas transformações e as de Luiza, bem como as adaptações físicas dela e dos materiais utilizados durante a atividade. O estudo também envolveu meu olhar, meu discurso, minhas estratégias, constantemente alteradas e reorganizadas pelas ações, pelos gestos, pelos olhares, pelos sons do outro, neste caso, da jovem Luiza.

Para a apresentação do estudo realizado, optei pela divisão do texto em capítulos que permitem ao leitor compreender o caminho percorrido e a importância da dança na constituição social e lingüística de Luiza.

No capítulo I, descrevo um “Breve Ensaio” sobre linguagem e constituição do sujeito à luz da abordagem histórico-cultural, para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem e de constituição do sujeito.

No capítulo II: “Abrindo as Cortinas para Arte e Cultura,” procurei mostrar a Arte como acesso à cultura, como construção da linguagem na construção do conhecimento.

No capítulo III, optei por dar um breve “Salto sobre o Corpo”, no decorrer da história da humanidade. Faço referência aos valores atribuídos ao corpo “deficiente” e como esse corpo vem sendo compreendido, baseada em estudos realizados na área da Fonoaudiologia.

No capítulo IV, realizo uma “Piruetta”, ou seja, um giro sobre a dança tradicional, contemporânea e moderna, finalizando com a dança sobre rodas. Considerando que a dança pode proporcionar uma melhora na comunicação, no desenvolvimento motor, na

expressão dos sentimentos, no potencial criativo, além de proporcionar a inclusão social, é preciso entendê-la, partindo da estética compreendida como percepção humana, nos termos de Kant e não estética como “belo”.

No capítulo V, descrevo o sujeito da pesquisa e os resultados encontrados após esses anos de trabalho: “Linguagem e Dança: histórias que se cruzam, linguagens que se entrelaçam”.

No capítulo VI, apresento as considerações finais: “Fecham-se as cortinas do espetáculo de dança.”

CAPÍTULO I

UM “BREVE ENSAIO” SOBRE LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PELA DANÇA

“A comunicação é a essência da vida humana”.

(American Speech-Language-Hearing Association)

Este capítulo traz alguns conceitos da teoria Histórico-Cultural que embasaram este estudo, fundamentais para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem e de constituição do sujeito.

Consideramos, assim, as contribuições de L.S. Vigotski, sobretudo aquilo que se refere às suas teses gerais sobre o desenvolvimento psicológico e sobre o lugar ocupado pela arte na constituição do ser cultural.

A arte, assim como a literatura, a estética e a psicologia são temas importantes presentes na obra de Vigotski. Seus textos são fundamentais para a reflexão a que nos propomos no estudo aqui desenvolvido, analisar o processo de constituição de um sujeito com necessidades especiais possibilitado pela dança, avaliando as contribuições dessa atividade para sua inclusão social.

Os primeiros estudos de Vigotski foram voltados para a psicologia da arte, destacando sua natureza essencialmente social presente na vida de qualquer ser humano.

Antes de ser psicólogo, Vigotski foi um professor de literatura, estética, história da arte e psicologia e sempre se preocupou em relacionar educação e psicologia.

Nessas atividades, identificou a falta de consideração pelas características históricas e sociais presentes na sala de aula.

As idéias de Vigotski foram desenvolvidas na União Soviética, quando essa tinha acabado de sair da Revolução Comunista de 1917. Seus textos foram escritos num curto espaço de tempo entre 1924 e 1931 e tratam de discussões bastante atuais.

Para Vigotski, o que nos torna humanos é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos. Refletindo sobre o jogo infantil, diz que as formas tipicamente humanas de pensar surgem, por exemplo, quando uma criança pega um cabo de vassoura e o transforma em um cavalo, ou em um fuzil, ou em uma árvore... Para ele, os chimpanzés, por mais inteligentes que sejam, podem no máximo utilizar o cabo de vassoura para derrubar bananas, mas jamais para criar uma situação imaginária.

Vigotski esclarece que é a atividade criadora dos homens e das mulheres que faz com que a espécie humana possa projetar-se no futuro, transformando a realidade e modificando o presente. Para Japiassu (2001), a imaginação ou fantasia é uma atividade do cérebro humano e:

...Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação (p. 10).

Vigotski lembra-nos que determinados produtos da imaginação dos seres humanos terminam por dar origem a algo completamente novo e não necessariamente presente na experiência prévia das pessoas. E mais: que esses artefatos de origem imaginária podem se converter em objetos tão reais que passarão a influir concretamente sobre outros objetos. É o caso, por exemplo, dos produtos da criação artística.

Vigotski esclarece que a Psicologia atribui às palavras “imaginação e fantasia” um significado diferente daquele que o senso comum costuma lhes emprestar. Geralmente imaginação e fantasia estão associadas ao irreal, a tudo aquilo que não se ajusta à realidade e que carece de qualquer valor prático. No entanto, para a psicologia, a imaginação - base de toda a atividade criadora - se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ainda assinala que a faculdade de combinar o antigo com o novo é que lança as bases da atividade criadora tipicamente humana. E que isso (a noção de presente, passado e futuro) só é possível a partir da aquisição de um novo funcionamento psíquico ou “superior”, que não é dado biologicamente, mas aprendido ao longo da aculturação do sujeito.

...Chamamos atividade criadora a toda realização humana criadora de algo novo, que se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior e de determinadas construções do cérebro e do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. (VIGOTSKI, 2003, p.7)

Sabemos que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Através dela, o sujeito compreende o mundo e nele age. A linguagem é a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que essas posições se tornam públicas (GERALDI, 1997).

Geraldi (1997) afirma que essas posições se dão pela interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Para Padilha (2001), atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo o homem modifica sua própria natureza, desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

O uso criativo dos objetos da natureza e a criação deles transformam o homem; ao mesmo tempo em que a produção progride com o trabalho e a linguagem, desenvolve-se a cultura humana com todo seu simbolismo: a linguagem, as artes, as ciências, a religião.

Segundo Marx (apud, PADILHA, 2001), essas relações de trabalho acontecem na sociedade civil, que é o sistema de relações sociais; é o espaço onde as relações são pensadas, interpretadas e representadas simbolicamente por meio de um conjunto de idéias, de normas, de procedimentos artísticos, jurídicos, pedagógicos, científicos. De fato, esse autor traz a força do histórico, do social.

Para Vigotski, conhecer o homem, estudar sua vida psíquica, era fundamentalmente estudar esse homem em suas relações concretas de vida, adotando como método o materialismo dialético-histórico. As relações concretas de vida acontecem nas práticas discursivas – ações humanas integradas em ações significativas.

Além disso, para ele, a linguagem se dá nos processos interativos. Ela é a principal mediadora, necessariamente simbólica, entre o mundo cultural e o biológico. A linguagem entendida como trabalho constitutivo exclui de modo radical a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos signos; impossível pensar o desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem, impossível pensar isso tudo sem o papel fundamental dos processos de significação.

Riviere (1988), declara que Vigotski concebe o sujeito como um resultado da relação, a consciência como um resultado dos signos e as funções superiores como resultado da comunicação. O sujeito não se faz de dentro para fora. Não é um reflexo passivo do meio nem um espírito prévio ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário, é um resultado da relação. As funções superiores não são somente um requisito da comunicação, mas sim um resultado da própria comunicação. A linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito.

Segundo esse autor, Vigotski ainda ressalta a importância da linguagem como fonte constituinte do comportamento social e da consciência. Ele entende que a experiência determina a consciência e, ao mesmo tempo, reconhece a capacidade que o homem tem de constituir-se em excitante de si mesmo, através de seus atos.

Vigotski trabalhou com o pressuposto de que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural formam uma unidade, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pelo nível de desenvolvimento orgânico-biológico quanto pelo nível de utilização de instrumentos e signos culturais. O desenvolvimento cultural e biológico é entendido no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Dentro disso, todas as funções psicológicas superiores aparecem e emergem das relações sociais em condições históricas de vida.

No processo de constituição do sujeito, as atividades humanas reprodutoras e criadoras são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de comunicação e meios de conexões das funções psicológicas superiores, presentes em todo o processo de constituição do sujeito.

O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram

em relação e passam a significar, isto é, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro.

Podemos considerar a dança como uma atividade simbólica que expressa e comunica os sentimentos internos do sujeito, sua subjetividade, sua visão da realidade, sua ideologia. Nesse sentido, a dança pode ser considerada uma atividade que põe o sujeito em contato com a cultura. A dança torna possível o estabelecimento da relação social necessária para os processos de significação. Dá ao sujeito a possibilidade de ser reconhecido pelo outro e pelos outros.

Segundo Marques (2005), a linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade. Em primeiro lugar, o corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados no Brasil quanto a maneira com que esses corpos se movimentam tornam evidentes aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação da dança.

Um aspecto diretamente relacionado ao corpo, à dança e à pluralidade cultural encontra-se na valorização da participação dos indivíduos “portadores de deficiência” nos processos artístico-educativos e em /pela dança. Esse aspecto não está somente relacionado à possibilidade e à necessidade de integração dos indivíduos com alguma deficiência nos processos criativos e interpretativos de dança. Acima de tudo, este trabalho pode enfatizar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças. Não necessitamos de um corpo “perfeito”, segundo os padrões sociais, para podermos nos expressar e nos comunicar dançando.

A dança na escola especial tem servido para desenvolver esse tipo de consciência crítica em relação aos conceitos de “corpo perfeito” instituído pela tradição da dança e que, felizmente, já vem sendo bastante transformado e modificado, embora ainda vários conceitos em relação à própria dança tenham que ser modificados, pois, apesar de a dança estar incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1997 e ter reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola, ela ainda parece apresentar um risco muito grande para a educação formal, porque é ainda desconhecida da/para a escola.

Propostas com a dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. A idéia de que “dançar se aprende dançando” é, na verdade, uma postura ingênua em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança popular (MARQUES, 2005).

É nessa variação de significados atribuídos à dança que se faz valer todo o estudo com Luiza, desde que iniciou a dança.

Suponho, então, que a dança pode transformar o sujeito paralítico cerebral acompanhado neste estudo, mudando a posição negativa que ocupa no grupo social e atribuindo-lhe um lugar de sujeito simbólico e humano.

Vigotski investigou e atuou no campo da Defectologia, trazendo enormes contribuições aos estudos sobre a educação especial (campo do meu interesse neste

estudo). Como para ele desenvolvimento é transformação qualitativa do que é neurobiológico pela e também na cultura, a deficiência não é vista como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável. Afirma ainda que, quando se está diante de uma criança que não corresponde ao modelo normal, agravada por insuficiências da organização psico-fisiológica, rapidamente também aos olhos de um observador ingênuo a idéia de convergência desaparece, configurando-se uma profunda divergência, um desvio, uma incompatibilidade entre as linhas do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural. Deixada a si mesma e ao desenvolvimento natural, a criança surda, por exemplo, não aprenderá nunca a falar, o cego não aprenderá a ler e escrever, o deficiente mental não desenvolverá a compreensão, a abstração ou o planejamento de suas próprias ações. Daí surge a ajuda da educação que cria uma técnica artificial (não natural), cultural, um sistema de signos culturais destinados a colaborar com o desenvolvimento destas crianças.

Vigotski conclui que a criança cujo desenvolvimento está agravado por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que, para se desenvolver, necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares. O fato principal encontrado no desenvolvimento agravado por um déficit é o duplo papel das ocorrências orgânicas que atuam nesse processo e na formação da personalidade dessa criança. De um lado, o déficit é um defeito, uma limitação, uma debilidade, uma diminuição, porém, de outro, justamente porque cria obstáculos, ele provoca um potente impulso para a frente: cada

déficit cria estímulos para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída. Dessa forma, entende que o ser humano é flexível, tem a capacidade de se adaptar em diferentes situações, ainda que as condições sejam adversas. Todavia, as dificuldades particulares iniciais também poderão ser superadas através de formas alternativas de ação. Nessa perspectiva, a ação social se revela como fundamental para favorecer a criação de caminhos diferentes que permitam o desenvolvimento do sujeito.

Ainda faz uma crítica em relação às propostas educacionais por enfatizarem sobre a deficiência e não sobre a criança. “Com o deficiente mental, busca-se fazê-los dóceis e obedientes para que não se perca o controle sobre eles. Mais do que desenvolvê-los enquanto sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades.” (LACERDA e MONTEIRO, 2002, p. 33).

Pino (1992), analisando a interpretação de Vigotski da origem social das funções psicológicas, observa que a constituição do sujeito acontece na relação constitutiva eu-outro, entretanto eu-outro como lugares simbólicos e não entidades cristalizadas, isto é, acontece na intersubjetividade significativa constituída pelo eu-outro e reciprocamente constituinte do eu-outro, em uma relação dialética.

Vigotski trabalha, portanto, com a idéia de que todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam.

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e esse, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares (ZANELLA, 2005).

Assim, a constituição do sujeito requer um olhar sobre as condições sociais, históricas e econômicas em que esse se insere e as características dos grupos sociais a que pertence.

Apresento no próximo capítulo a trajetória sobre o corpo e o corpo “deficiente” na história da humanidade.

CAPÍTULO II

“ABRINDO AS CORTINAS PARA ARTE E CULTURA “

Sair a luz: sempre me fascina o momento exato em que da platéia vemos abrir-se a porta que dá para o palco e um artista sair à luz ou de outra perspectiva, o momento em que um artista que aguarda na penumbra vê a mesma porta abrir-se, revelando as luzes, o palco e a platéia. Percebi há alguns anos que o poder que esse momento tem de nos emocionar, de qualquer ponto de vista que o examinemos, nasce do fato de ele personificar um instante de nascimento, uma passagem de um limiar que separa um abrigo seguro mas limitador das possibilidades e dos riscos de um mundo mais amplo à frente.

(Antonio Damásio)

O homem se agrupou como forma de sobreviver. Em conjunto era mais fácil resistir às forças da natureza e as ações poderiam se dar de maneira cooperativa. A linguagem, dando-lhe a consciência reflexiva, possibilitou também a conjunção das atividades, no esforço de transformar o mundo. Desenvolveram-se então culturas diversas a partir de como cada agrupamento humano interpretava a realidade e a transformava segundo suas necessidades. Cada cultura, com uma maneira sua, peculiar, de sentir o mundo e de nele atuar com suas construções próprias: alimentação, costumes, religião, arquitetura, política, valores, etc (DUARTE, 1996).

Um fenômeno comum a todas as culturas, desde as mais “antigas” às mais “atuais”, é a arte, entendendo-a como “tudo o que restou integralmente de nossos antepassados” (Eco, 1986, p. 111). Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em

suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas sofisticadas da nossa realidade, como o cinema em terceira dimensão.

Para refletirmos sobre a Arte, seria necessário estabelecer a evolução da história da humanidade, não com a pretensão de assumir uma definição específica, mas para destacar alguns aspectos norteadores para a análise da relação da Arte e o processo educacional. Para isso, fez-se necessário, uma revisão nos conceitos estético-filosóficos, dos quais a preocupação com a questão da funcionalidade passou a fazer parte.

Assim hoje, segundo Bueno (2002), encontramos na literatura que a Arte deve estar preocupada com as questões que envolvem a expressão pessoal de valores, sentimentos, relações interpessoais, cognição e significações, visto que envolvem subjetividade e somos seres de linguagem. Daí a necessidade da mudança de paradigma, de se pensar a arte num espectro mais amplo, atribuindo a ela um papel de fundamental importância, desde sua conceituação até os aspectos metodológicos que envolvem o seu ensino. Tal concepção implica a consideração da Arte como elemento articulador na formação das pessoas com deficiência, as quais carregam consigo fatores biológicos, sociais, culturais, psíquicos e históricos, considerando que o homem, com ou sem deficiência, carrega todos esses aspectos. Com essa visão da Arte, assume-se o sujeito participante de uma realidade contextualizada, onde essa é um elemento necessário na constituição, interação e formação do ser humano.

No entanto, ao se tratar da educação especial, no contexto brasileiro atual, o ensino da Arte ainda está voltado à terapia, ao lazer e ao fazer, geralmente desvinculado de um suporte teórico, de um contexto sociocultural, de um conhecimento do desenvolvimento humano. Conseqüentemente, essa prática é fragmentada, não

considerando o sujeito que desenvolve a atividade. Essa desvinculação nos mostra a falta de clareza do papel e da função da Arte na formação das pessoas com necessidades especiais que, rotuladas como incapazes de desenvolver atividades que exijam esforço intelectual, ficam prejudicadas na aprendizagem.

É necessário entender a Arte, não como sinônimo de atividade, de fazer pelo fazer, mas sobretudo como linguagem e conhecimento, a Arte como acesso à cultura, como construção da linguagem na construção do conhecimento, considerando o ser humano enquanto ser de linguagem e simbólico.

Nesse sentido, podemos nos remeter a Adorno (1988), que considera a Arte expressão do real. É o esforço de exprimir o real de uma maneira lúdica, sensível e estética, dando a ele uma roupagem nova, entendendo a estética na perspectiva de (PAREYSON, 1984), uma estética não no sentido da contemplação e sim da produção, da formatividade. Nessa concepção, estabelece-se uma relação entre o fazer, o exprimir e o conhecer, na qual a Arte se faz com a inter-relação desses elementos, no momento em que interage com a formatividade e com a invenção. Essa relação de fazer, exprimir e conhecer está relacionada à busca de algo novo, inovador, transformador.

Por outro lado, segundo Bueno, 2002, se reconhecemos as inter-relações que a Arte proporciona com o mundo, perpassado pela cognição, percepção, estética, pelo ser simbólico, trazendo à concepção a ruptura do senso comum, concluiremos que a Arte não lida apenas com a razão, mas também com a emoção.

Assim inserida em um processo histórico-cultural, a Arte se relaciona com o processo educacional.

Segundo Dantas (1999), a produção de imagens mentais foi o primeiro passo na criação da arte, e também da linguagem, considerando a representação da imagem mental por meio do desenho realizado pelo homem das cavernas. Ele estaria representando para si próprio e para o mundo a imagem ausente de seu campo de visão e, ao mesmo tempo que desenhava, associou um som fonético, construindo o símbolo, o sinal que permite significar os objetos ausentes.

O esforço humano para ordenar e dar um sentido ao universo encontrou nessa “arte” primitiva um poderoso meio de ação. Através dela, a imaginação humana podia se tornar concreta, isto é, a capacidade original do cérebro de produzir imagens se aperfeiçoava, por transformar tais imagens em ações e produtos “gravados” no mundo.

Duarte (1996) ressalva que a linguagem não é uma simples lista dos objetos do mundo, além disso, acredita que a idéia descrita por Susanne Langer foi uma forma simplista de entender o comportamento simbólico humano, pois, se assim fosse, surge a indagação: a quais objetos corresponderiam as palavras abstratas, como aquilo, agora, vida?

Para Padilha (2001), o ser humano integra em si realidades culturais, portanto simbólicas. A linguagem é um instrumento de ordenação da vida humana, num contexto de espaço-tempo. Pela linguagem o homem organiza as suas percepções, classificando e relacionando fatos, ordenando os estímulos sonoros, visuais, táteis, de forma a construir um todo significativo, uma maneira de se comunicar com o outro e com o mundo.

Segundo Bueno (2002), conceber a Arte como um sistema de signos implica texto e leitura. O leitor da obra de arte passa a ser um codificador e decodificador dos

signos. Estes pensamentos nos reportam ao pensamento da arte-educadora Celeste, 1998, que diz:

...a arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras. Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir seu estar no mundo. Quando o homem trabalha essa linguagem, seu coração e sua mente atuam em poética intimidade. Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artísticos estéticos. O que faz o modo de produzir do artista e que caracteriza a criação de signos artísticos é a sua exploração e originalidade da organização em relação ao uso dos códigos da linguagem com a qual trabalha. (1998, 41-45).

Nesse sentido, Bello (1995, apud BUENO, 2002, p. 61) afirma: “ A arte é a construção de um discurso singular, enfatizado no não-verbal, nas imagens e nas formas... A arte permite essa manifestação desejante de forma não-verbal”.

E por falar em comunicação não-verbal, cabe abordar brevemente a linguagem de sujeitos “não falantes”, ou “sem fala articulada”, nos termos de Vasconcellos (1999), considerando-se que o sujeito desta pesquisa é uma jovem com comprometimento da oralidade em decorrência de paralisia cerebral.

O sistema de comunicação humana, como assinala Chun e Moreira (1996/1997), pode ser altamente complexo. O ser humano é inesgotável em recursos verbais e não verbais de comunicação. O habitual é comunicar-se principalmente com a fala, mas é

necessário ressaltar que qualquer ser humano utiliza recursos e técnicas suplementares de comunicação, como o sorriso, o olhar, expressões faciais, gestos.

Além do comprometimento motor global, o sujeito com paralisia cerebral pode apresentar graus variados de comprometimento da linguagem, desde a ausência de oralidade a um comprometimento leve da linguagem (TABITH, 1995).

Segundo Chun (2002), há linguagem mesmo na ausência ou comprometimento da oralidade. Um equívoco freqüente quando se trata de sujeitos sem fala articulada.

Autoras como Lacerda (1987), Limongi (1995), Frazão (1996) e Vasconcellos (1999) trazem importante contribuição quanto às concepções de linguagem subjacentes à prática fonoaudiológica, redimensionando a visão da linguagem para além da dimensão orgânica.

Embora, por definição, a lesão que causa a paralisia cerebral não seja progressiva, suas manifestações clínicas podem mudar com o decorrer do tempo devido à plasticidade do cérebro em desenvolvimento. Dada essa plasticidade, áreas ilesas do cérebro podem assumir parte das funções das áreas lesadas, razão pela qual o quadro clínico não é estático: suas manifestações mudam à medida que o cérebro amadurece (EICHER e BATSHAW, 1993).

Padilha (2001), referindo sobre alunos “deficientes mentais”, afirma que os sujeitos apresentam em relação à linguagem diferentes modos de vida cultural, nos diferentes tempos e espaços diversos.

Segundo Orlandi (2001), ao ser humano, enquanto ser histórico e simbólico que é, não basta somente falar para significar e ser significado. É necessário pintar, compor, escrever poemas, cantar e, entre muitas formas de se processar a significação, é necessário dançar.

Assim, para Langer (1980 apud DANTAS, 1999), o que a arte (dança, música, teatro, artes visuais...) exprime é o curso da sensibilidade, do sentimento, da emoção. A arte é a visualização do sentimento, o que envolve sua formulação e expressão no símbolo, pois a expressão em arte é uma expressão simbólica da emoção, sendo que cada linguagem artística tem suas particularidades, ou ainda, cada uma cria seu processo simbólico.

A arte é uma forma de linguagem pela qual o sujeito se manifesta no mundo e este o reconhece como tal e nesse processo reconhece a si próprio. É na relação “eu-outro” que o sujeito se constitui. Como apontado por Ciampa, 2001:

...cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele - sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não nos reconhecemos como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano! (p. 38)

Marcuse (1977) coloca que a arte abre uma dimensão inacessível a outra experiência, uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter à lei do princípio da realidade estabelecida. Sujeitos e objetos encontram a aparência dessa autonomia que lhes é negada na sua sociedade. O encontro com a verdade da arte acontece na linguagem e nas imagens distanciadoras, que tornam perceptível, visível e audível o que já não é ou ainda não foi percebido, dito e ouvido na vida diária.

A arte não pode mudar o mundo, porém pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo (ADORNO, 1970).

CAPÍTULO III

UM SALTO SOBRE O CORPO

“O olhar do artista coloca o acento nos traços e cores do mundo mas também e sempre nas mutantes formas do seu próprio corpo.

(Bertherat)

A compreensão acerca de como o homem vive, de como pensa, sente e se comunica é condicionada pelo entendimento de mente e corpo. Por isso, é fundamental estar atento a que concepção de corpo se fala. Essa vem sofrendo transformações ao longo da história.

Um breve resgate histórico do tema permite, ainda que em sobrevôo, relacionar alguns desses entendimentos a seus aspectos culturais e comunicacionais e traçar alguns paralelos entre a história do corpo na dança e a história do corpo “deficiente”. Para que seja possível traçar esses paralelos, faz-se necessário discorrer sobre alguns pensadores que viveram anos antes de Cristo, e que já discutiam sobre a relação do corpo no mundo.

Inicia-se com Hipócrates (460 a.C – 377 a.C), que discutiu a relação mente-corpo, assumindo uma postura dualista dessa temática. Colocava que a mente residia no cérebro, entretanto a entendia como algo separado do corpo, como uma entidade distinta que o controlava.

Em seu tratado médico, ele afirma com grande ênfase que o cérebro “diz aos membros como agir”, e também que o cérebro é o “mensageiro para a consciência” e

lhe diz o que está acontecendo. Descreve então o cérebro como intérprete da consciência.

A partir de seus conhecimentos, deu início à árdua tarefa de separar superstição e misticismo na realidade médica.

Logo depois de Hipócrates, surge Platão, filósofo que viveu aproximadamente entre 426 a.C – 348 a.C. e acreditava que a mente residia no cérebro. Apesar de localizar a mente no cérebro, Platão não considerava o corpo como atuante no conhecimento. Acreditava que os homens eram dotados não apenas de um corpo mortal, desprovido de inteligência, mas também de uma alma imortal, que era imaterial, de onde provinham todos os conhecimentos”. Embora Platão considere corpo e mente como essencialmente diferentes, propõe uma interação e interdependência entre ambos, desde que se entenda que a mente é superior ao corpo.

O dualismo corpo-mente está presente ainda em escritos realizados antes de Cristo, como Aristóteles, que viveu de 348 a.C – 322 a.C. Aluno de Platão, localizou a mente no corpo, porém no coração. Redefiniu a problemática mente e corpo quando deslocou o interesse que constitui cada qual das naturezas para o conhecimento da essência, ou seja, acreditava que cada ser continha uma substância que o definia, que era sua essência. Essa substância, constitutiva e indispensável à existência do ser, é o que caracterizou aquilo que era definidor do fenômeno, seus atributos, e lhe daria realidade. O conhecimento dessa substância é que era tarefa do conhecimento científico (ANDERY, MICHELETTO e SÉRIO, 1988).

Chega-se à primeira Era Cristã, depois de Cristo (200 - 450) e à Idade Média (400 - 1300). Nesses tempos, o corpo era sinal de pecado e degradação. Por isso,

alguns monges buscavam a purificação do espírito por meio de práticas como: jejum, abstinência e flagelações; o corpo deveria controlar seus próprios desejos.

Após séculos de dogmas medievais, alguns pensadores tentaram promover uma síntese, integrando empirismo e fé. São Tomas de Aquino (1225 - 1274) foi um deles. Acreditava que a alma do homem era única, mas apresentava diferentes potências: algumas atuavam diretamente unidas ao corpo do homem (era o caso das funções nutritiva e sensitiva), enquanto outras (funções racionais) independiam do corpo para atuar.

A Idade Média caminhou para o seu fim com muitas mudanças que anunciavam a chegada do Renascimento.

Dessa forma, o corpo passa a ser objeto de interesse de estudo. Desse ponto em diante, ele não é somente mais uma usina geradora de erros e pecados, é também a possibilidade de descobertas científicas que poderiam ajudar a humanidade. Surgem as primeiras universidades e a relação entre Deus e homem foi substituída pela relação entre o homem e a natureza, valorizando a capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade.

Assim, ao se formular uma nova imagem do universo, tornou-se primordial repensar toda a produção de conhecimento: “um novo método precisava ser encontrado, que permitisse superar as incertezas. Surgem duas propostas metodológicas diferentes: o empirismo e o racionalismo”. (PEREIRA e GIOIA, 1988 apud OLIVEIRA, 2002, p.14).

Na proposta metodológica racionalista, destaca-se Descartes, que viveu de 1596 – 1650; como Platão, acreditava na introspecção e nos métodos reflexivos para a busca da verdade. É à alma que cabe o entendimento, e somente através da razão se

chegaria a ele. Atribuiu valores diferentes para a mente e para o corpo. Para ele, o corpo humano identificava-se com os demais corpos do universo: movimentava-se, era extenso, podendo ser explicado mecanicamente. Já a alma era a essência do ser humano e, diferentemente dos outros corpos, era inextensa e indivisível.

Embora Descartes tenha sido eleito a principal referência para o discutido dualismo mente-corpo, a história aponta que o dualismo já estava presente há muito tempo.

Por outro lado, tem-se a proposta empírica, na qual, mesmo a igreja mantendo-se como um grande poder, surgiu a ciência moderna. À partir dela, foi possível que o universo deixasse de ser visto como estático, povoado por seres que caminham para um fim determinado, de acordo com uma hierarquia bem definida, e passasse a ser visto pelos fenômenos da natureza. Em outras palavras a mente dependia da experiência sensorial processada pelo corpo para sua informação, enquanto que o corpo dependia da mente para armazenar e usar posteriormente o que foi processado pela experiência sensorial. Galileu (1564 – 1642) e Newton (1642 – 1727) foram construtores que, percebendo as dimensões matemáticas e geométricas, caracterizaram- nas mais tarde nas leis do movimento e leis mecânicas.

Nessa perspectiva, em que qual se considera a relação do homem com a natureza, encontra-se um sujeito que não está percebendo e descrevendo o mundo, mas um sujeito que está inserido e em constante relação com o mundo, criando-o e sendo criado por ele, em um processo contínuo de ação e transformação.

Em conseqüência, pela relação e transformação do homem com o mundo e desse com o homem, surge no século XVIII o processo de síntese dialética para as questões entre mente-corpo. Immanuel Kant (1724- 1804), ao invés de colocar o

problema em termos de dualidade, redefiniu a questão perguntando como corpo e mente estão relacionados, e não quem está no controle. Propôs, então, um conjunto de capacidades mentais: a capacidade dos sentidos, que está mais próxima da idéia de corpo; a capacidade da razão, que se assemelha ao conceito de mente; e a capacidade do entendimento, que faz a ligação entre as duas. Postulou uma teoria do conhecimento que reconhece conhecimentos empíricos e apriorísticos (que não dependem da experiência). Desse modo, há uma instância que é da realidade, do fenômeno, e outra que é o conhecimento que vem das idéias da consciência para as coisas.

Chega-se ao século XIX e nesse momento o corpo deixa de ser objeto, analisado sob o paradigma cartesiano, onde, fragmentado, deveria apresentar reações previsíveis, numa relação constante de causa-efeito, na qual a soma das partes forma o todo; passa a ser visto como o corpo sujeito, sem o dualismo mente-corpo, espírito-corpo. A sensibilidade tem primazia sobre a razão; o coração e a imaginação assumiram o poder, prevalecendo os sentimentos e a expressão do corpo.

Esses sentimentos, podendo ser expressos, caracterizam o corpo sujeito ou corpo vivido, que se dispõe naturalmente a pensar o silêncio do sentido, a pensar concretamente as e nas paixões, a pensar e ousar viajar na direção de se auto-superar. O corpo vivido concretiza esse pensamento e subordina a ação de pensar à sua própria história, inclusive nos momentos em que produz vida e história. Corpo vivido é o corpo que encontra vida, que busca prazer, que busca a superação de sua carência na convivência do hoje com outros corpos, movimentando-se permanentemente na direção de sua auto-superação. É o corpo considerado sempre biocultural, que pode tanto

revelar quanto esconder diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia (MOREIRA, 1994).

Passado o século XX, chega-se ao século XXI, com o corpo relacionado ao pensamento, que cria e é criado pelo social, inserido na cultura. Tem-se, por um lado, o corpo humano liberto, o corpo vivido, contudo, por outro lado, encontra-o um corpo escravo pela alienação que lhe é imposta no próprio processo de produção valorizada pelo capitalismo. O corpo, nos dias atuais, é reconhecido em virtude de sua capacidade produtiva; quanto mais produz mais valor possui para o capitalismo.

Além disso, como afirma Lucero (1995), o homem da modernidade, direcionado pelo consumo, é levado a uma busca da própria felicidade e a dar preferência aos objetos capazes de lhe trazerem o máximo de satisfações. Aí insere-se uma preocupação. A sociedade industrial consome avidamente tudo que se lhe apresenta. Se num determinado momento houve o intenso consumo do psiquismo, observamos agora um igual consumo de tudo aquilo que se diz respeito ao corpo, produzindo o assim chamado “culto ao corpo”. O autor resume essa posição da seguinte forma: “antigamente o corpo servia, hoje estamos a serviço do corpo” (p. 44).

Segundo Couto (1995), usar o corpo humano como um meio para se atingir um fim, usá-lo para alcançar uma maior produtividade, não foi uma tarefa assim tão difícil, uma vez que encontramos na análise de Foucault (1988, 1992) um corpo adestrado, docilizado pela imposição de uma disciplina férrea que se dá em virtude da família, da igreja, dos quartéis, dos hospitais, das escolas, das prisões, etc. Ele vê o poder e a possibilidade de dominação em toda parte, o que pode ser considerado um exagero, mas que não deixa de ter seu conteúdo de verdade, pois, ao longo de sua história, o homem negou seus desejos, suas emoções e sua naturalidade em nome da civilização.

Foi “treinado” para aquiescer sem reclamar e, pior que isso, sem reconhecer seu direito a uma vida mais digna e plena de significados.

Com vistas a preservar a saúde e criar condições mínimas de vida para garantir a produtividade no trabalho, encontra-se na sociedade capitalista um corpo que é livre para se expressar, entretanto, ao mesmo tempo, preso a uma concepção de corpo que é imposto pela sociedade atual. Trata-se de um corpo “esteticamente perfeito”, “belo”; para isso, exige-se uma estrutura física “magra”, com musculatura definida, modelada por exercícios físicos e /ou cirurgias plásticas.

Já que a busca da felicidade, atualmente, está no consumo de tudo o que diz respeito ao corpo, entende-se que se vive novamente um dualismo não de corpo-mente, mas de corpo- subjetividade.

No âmbito das Ciências da Saúde, centradas no modelo que enfatiza a relação saúde-doença, enfoca-se primeiramente o valor à subjetividade do ser humano, ou seja, deve-se considerar suas experiências, sua cultura, para, a partir daí, traçar o trabalho terapêutico a ser desenvolvido. Todavia pode-se observar na história dessas Ciências que o valor da subjetividade não se fez e, atualmente, não se faz presente de forma geral na atuação dos profissionais da saúde.

Rodrigues (1998) traça um paralelo entre a evolução histórica da Fonoaudiologia e a compreensão do corpo nas últimas décadas.

Antes de ser regulamentada como profissão, a Fonoaudiologia seguia, prioritariamente, o modelo positivista de conhecimento, em que o distúrbio de comunicação ou de linguagem era observado sob o prisma da patologia, da primazia do orgânico. O caráter técnico-especializante desvela uma relação com o corpo doente, ao

passo que a linguagem é considerada como ordem puramente biológica (RODRIGUES, 1998).

A autora acrescenta que, desse contexto, emerge um corpo representado como um receptáculo da ação do especialista que, no caso, é responsável pela cura da doença e não do doente, um corpo passivo e paciente que terá sobre si a ação técnica de movimentos repetitivos e localizados, nos quais busca-se nas partes a compreensão do todo, na procura por objetividade científica.

Segundo Rodrigues (1998), ao ser regulamentada e reconhecida a nível nacional em 1981, a Fonoaudiologia toma em algumas áreas modelos interacionistas de linguagem como fonte de inspiração. A concepção sócio-interacionista de linguagem de De Lemos (1986), propõe a construção da linguagem nos momentos de interação ocorridos ao longo de sua aquisição. Interação entendida como matriz de significados, como lugar da produção de sentidos dados pelo “outro”, fazendo do conhecimento fruto da atividade intersubjetiva. O paciente passa de receptor para posição ativa e participante do próprio processo terapêutico.

Na sua própria interpretação do corpo na Fonoaudiologia, Rodrigues (1998), ressalva que o modelo interacionista trouxe algumas convergências para esta área. Muitas vezes, o interacionismo foi entendido como relação entre duas pessoas com alternância de turnos e de papéis e, ao mesmo tempo, uma intervenção de cunho social que deveria considerar o paciente.

Assim, a utilização de procedimentos terapêuticos repetitivos deveria dar lugar a uma prática mais flexível na qual a interação fosse o principal recurso. Porém não se tinha clareza suficiente de que aspectos emocionais, das relações familiares e até a própria relação entre paciente e terapeuta, ainda eram o condutor do processo.

A autora aponta que, atualmente, apesar de a clínica fonoaudiológica estar gradativamente voltando-se mais para as questões da subjetividade do sujeito e da relação terapêutica, o corpo, muito freqüentemente, ainda é visto como máquina e, como tal, suas atividades se restringem a algumas ações ou, no caso da clínica, à recepção de ações sobre si, deixando de lado possibilidades que produzam uma subjetividade. Por isso, adotar a ótica dessa subjetividade contemporânea torna as discussões sobre corpo bastante complexas, já que não se escapa das mudanças que ocorrem a cada época, assim como do “pano de fundo” social que envolve o mundo.

Segue breve panorama sobre o corpo deficiente.

O CORPO DEFICIENTE NO “CENÁRIO” SOCIAL DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A relação dos chamados “corpos deficientes” com a sociedade nos tempos de hoje provém de um conjunto de valores e normas que igualmente condicionaram a vida social dos corpos em outras épocas, como aponta DAÓLIO (1995).

Diakov e Kovaley (1982, apud GAIO,1999) abordam a organização do regime comunitário primitivo e sinalizam a dura realidade dos corpos deficientes, os quais, por “incapacidades”, não eram integrados ao conjunto maior de tarefas que o ser humano devia cumprir, tornando-se dependentes e submissos às forças e aos poderes da natureza, frente à problemática da sobrevivência, e, dessa forma, eram eliminados no primeiro momento de vida, sem chance de mostrar que a realidade poderia ser diferente.

Na sociedade romana, crianças nascidas “deformadas” eram jogadas no esgoto ou abandonadas às margens do rio Tibre. Eram considerados “monstruosos” aqueles que fossem diferentes do normal, com mais ou menos membros e com deformidades. Além disso, pensava-se que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada; nessa mesma época, os deficientes ganham a função de “bobos da corte”, de integrantes na atração circense (OLIVEIRA, 2002).

A autora refere que a deficiência era vista pela sociedade romana como atuação de maus espíritos sobre o corpo. Esse pensamento se modificou quando São Tomás de Aquino promoveu uma síntese, integrando empirismo e fé, como já descrito no texto sobre o corpo.

Na Idade Média, os deficientes encontram abrigo nas igrejas, como o personagem do romance “O Corcunda de Notre Dame”, de Vitor Hugo, que vivia isolado na torre da catedral de Paris. Na mesma época, os deficientes ganham a função de “bobos da corte”. Para a Igreja, os deficientes mentais eram considerados como “seres diabólicos”, que mereciam castigos para serem purificados.

Na civilização grega, o corpo era valorizado desde que perfeito, belo e forte, para poder participar das guerras. Se não correspondesse a esse ideal, era marginalizado e, por vezes, até mesmo eliminado. Esse era o caso de recém-nascidos que apresentavam deformidades corporais ou qualquer outra deficiência, pois não serviriam para ser guerreiros e lutar bravamente pelo seu povo. Entretanto os guerreiros que sofriam mutilações em batalhas chegavam a ser protegidos pelo Estado e não podiam sofrer ridicularizações, porque tinham o seu valor: a deficiência era fruto da sua coragem e bravura.

Nos séculos XV, XVI, XVII, o entendimento do corpo que prevalecia era de um corpo mecânico, como a engrenagem de um relógio.

Com o advento da Revolução Industrial (século XIX), o “deficiente” passou a ser visto como ser humano, embora não se pensasse na sua integração à sociedade aberta. Continuaram isolados, porém colocados em asilos, conventos e albergues.

Na Modernidade, a partir dos anos 50, os “deficientes” passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma ótica assistencialista. A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LD/4024 de 1961, que rege que a Educação dos “excepcionais”, e deve, na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação.

Nos anos 70, em função das guerras, os EUA avançam nas pesquisas e começam a surgir propostas de inclusão para proporcionar melhores condições de vida aos mutilados da guerra de Vietnã. A Educação Inclusiva tem início, naquele país, com Lei 94142 de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas (FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1998/1999).

No Brasil, a Constituição de 1988 garante atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”. Em 1989, a Lei Federal 7853 prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e/ou suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Assim, foi nos anos 80 do século XX, que a sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência.

Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações vêm ocorrendo em setores como escolas, áreas de lazer, entre outros, para possibilitar a participação plena dessas pessoas de forma igualitária de oportunidades em relação à população no geral (SASSAKI, 1997).

A inclusão social constitui, portanto, um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com necessidades especiais. Trata-se de processo bilateral, em que as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, seja na escola e nas faculdades, no mercado de trabalho, na estrutura arquitetônica, como também, por meio da arte, em especial a dança, que será aqui focalizada.

No entanto esse processo descrito acima encontra-se somente presente nas leis e na fala dos governantes, pois, na prática há alguns indícios apenas de que algum dia poderão se concretizar de fato.

Para Amaral (1994), integrar significa, acima de tudo, o oferecimento de oportunidades iguais, malgrado as diferenças. Oportunidades de quê? Basicamente, de ter acesso a algo, acesso ao mundo que o rodeia. Quais são os obstáculos que se interpõem entre o indivíduo e esse mundo? Poderia enumerar itens e itens, como: barreiras arquitetônicas, lacunas no sistema educacional, realidade econômica do país, capitalismo (mercado de trabalho extremamente competitivo), precariedade no sistema de transporte, etc. Também os preconceitos e esteriótipos tanto quanto os elementos

de ordem macro ou micro-estrutural acima mencionados, configuram simultaneamente tijolos da discriminação e obstáculos à integração.

E assim foi desde o começo dos tempos. Historicamente a sociedade fez, de início, uma escolha pela segregação. Uma escolha pela “política” de separar e/ou isolar, no seio de uma sociedade, as minorias raciais e, por extensão as sociais, religiosas, etc. (FERREIRA, 1975 apud AMARAL, 1994). Depois de séculos de uma explícita hegemonia da política segregatória, criou-se um espaço para o advento da política contrária: a integração. Seria um final feliz se tivesse havido, de fato, uma ruptura com o modelo anterior. Contudo a sociedade não havia exorcizado o fantasma da diferença. Apesar de recursos humanos e materiais terem sido direcionados para o acolhimento do diferente em seu seio, o preço a pagar por isso foi e é bastante alto. Chama-se normalização. Desse modo, persistiu por muito tempo e talvez possa se dizer que se faz presente até hoje a idéia de que integrar seria normalizar, isto é, neutralizar ao máximo a diferença. A equação era: “ mais perto do normal = mais integrado”.

Ter o direito de ser diferente e nem por isso estar à margem é uma situação recente, defendida por deficientes e alguns profissionais.

Em 1994, mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, que estabelece que as escolas devem acolher as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas (FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1998/ 1999).

Enquanto que os “corpos deficientes”, na Idade Média, eram isolados da sociedade, nos dias de hoje, observa-se um movimento voltado para os direitos das

peças com necessidades especiais, incluindo lazer e trabalho, com vistas à inclusão social, embora muito haja por ser feito para que isso se torne realidade de fato.

Há que se considerar, como afirma Daólio (1995), que:

...os corpos, embora com uma base biológica semelhante, foram e continuam a ser construídos diferentemente em cada sociedade, segundo os padrões gerais da sua cultura e respeitando as especificidades de classe social, religião, de grupo, etc. Cada sociedade destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais. E assim, os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em consequência dos símbolos e valores que neles são colocados pela sociedade, em cada momento histórico específico.(p. 25)

A questão da deficiência, hoje, no Brasil, é discutida dia-a-dia por especialistas, por organizações e também pelo governo. Questiona-se a terminologia, propondo-se a utilização de *“pessoas com necessidades especiais”*, buscando-se, dessa forma, valorizar as capacidades e não destacar as “deficiências”. Projetos são criados e desenvolvidos, buscando-se oferecer oportunidade de trabalho e lazer a essa população, porém, ao mesmo tempo, a sociedade valoriza o culto ao “corpo perfeito”.

Sob o enfoque da estética, Bueno (2002), afirma que podemos verificar que ainda, em nosso país, o modelo do real é o nosso referencial, prevalecendo também essa visão na dimensão da educação: o modelo de inteligência, de comportamento e de conhecimento. Não rompemos ainda com a visão de deficiência, sendo que poucos e distantes são tratados nas suas diferenças e não sob a percepção de que a pessoa deficiente não é menos desenvolvida, mas se desenvolve de forma diferente, como

acreditava Vigotski. Logo é possível visualizarmos na Arte, no ensino de Arte, essa forma, essa possibilidade de desenvolvimento.

Para Sasaki (1997), as “pessoas deficientes” são consideradas “incapazes” ou estão sempre em situações de desvantagem no desempenho de papéis sociais, porque a própria sociedade cria problemas para elas. Ou então, como aponta Moreira (2001), por serem percebidas como incapazes, acabam ocupando no imaginário coletivo uma posição de sujeitos que carecem de assistência e caridade e sua situação se agrava por serem considerados como economicamente improdutivos.

Tais aspectos contribuem para que as pessoas com necessidades especiais, na maioria das vezes, vivam à margem da sociedade, bem como outros fatores: os padrões de construção que não atendem a suas necessidades físicas e sociais, as políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e as diferenças, os padrões de normalidade impostos pela cultura vigente, a desinformação por parte da população e o desinteresse pelas questões que envolvem essa parcela da comunidade.

Segundo Amaral (1994), é sempre importante sublinhar que o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes. Ora, enquanto permitirmos a existência cristalizada do “macabro” conjunto formado por atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma, isso delineará, inexoravelmente, o lugar da pessoa portadora de deficiência em nossa sociedade, um lugar à margem, um lugar aprisionante, um lugar de isolamento, um lugar de “cidadão de segunda classe”.

Abordo no próximo capítulo questões sobre dança e da dança sobre rodas.

CAPÍTULO IV

UMA PIRUETA SOBRE A DANÇA

“no princípio era o verbo e o verbo estava em Deus. Todas as coisas foram feitas por Ele, sem Ele nada se fez.

No princípio era a dança. E a dança estava no ritmo e o ritmo era dança. No começo era o ritmo e tudo foi feito por ele. Sem ele nada se fez.:o princípio da arte é a dança”.

Serge Lifar

Freqüentemente a literatura da dança inicia-se a partir da sua influência na história da humanidade e, para entender seu significado, é importante compreender o processo histórico contextualizado com a vida social dos homens, sem perder de vista a cultura predominante em cada época.

Considerando, então, as mudanças culturais de cada época, será possível observar que a dança aparecerá sob os aspectos: religioso, lúdico e artístico.

Segundo Clarke (1981), apud Ferreira (1998), a abordagem histórica da dança evidencia que ela é uma das mais antigas formas de manifestação do ser humano.

Paradoxalmente à concepção de corpo, Platão já fazia referência à dança como um meio excelente de ser agradável aos deuses e de honrá-los. Essa detinha uma essência religiosa, um meio de comunicação entre mortais e imortais, e era entendida como divina porque dava alegria.

Segundo Bourcier (2001), apud Oliveira (2002), posteriormente a Platão, na Idade Média, apesar de algumas exceções, a dança passou a ser proibida pelas

autoridades eclesiásticas. O recurso obrigatório ao corpo e a seus poderes pouco controláveis motivaram a exclusão da dança do contexto religioso, tendo permanecido como divertimento. Ela sobreviveu através das festas camponesas, onde se dançava em comemoração à sementeira e à colheita.

Outro episódio relevante, que favoreceu a propagação e o desenvolvimento da dança enquanto divertimento, ou seja, lúdica, ocorreu nos séculos XI e XII. A Europa foi tomada por uma peste negra, espalhando pânico entre todos os povos. E, para amenizar esse problema, surgiu, entre as manifestações populares, a “dançamania”, que era como uma dança macabra² (da morte contra a morte). Essa dança se espalhou por diversos países, acreditando-se que, dançando vigorosamente, o veneno seria eliminado do corpo através da transpiração (BOURGIER,1987 apud FERREIRA,1998).

Assim, segundo Laban (1950), apud Ferreira (1998), a dança nasceu de manifestações populares e por isso ela permaneceu entre os homens.

Não existindo mais como atividade religiosa e lúdica, a dança evoluiu até se tornar atividade artística.

Nos séculos XV, XVI, XVII, com o Renascimento, o desenvolvimento econômico das cidades italianas trouxe como consequência uma vida luxuosa nas cortes. Com isso, o corpo na dança era valorizado pela sua graça e elegância; os figurinos evidenciavam que a liberdade de movimento era secundária, a alegoria era o importante. Era a época dos balés que freqüentemente combinavam motivos políticos com o desejo pelo prazer e diversão. A dança passa de espontânea /popular para uma

² Macabra = cemitério. Dança pela qual se compreendia que a morte é inevitável.

dança com posturas estudadas e movimentos codificados, caracterizando então o balé clássico.

Muitos nobres se interessaram por essa atividade, possibilitando a expansão da dança por diversos países.

Esse novo tipo de espetáculo, com figurinos luxuosos, foi levado para a França em 1581, para ser apresentado à corte. Desde aí, a dança é caracterizada como atividade artística.

No século XVIII, os dançarinos e coreógrafos começaram a procurar algo além de mera demonstração técnica e de equilíbrio. A dança deveria ser mais que um ornamento, precisava transmitir algum significado ao espectador.

Diante disso, percebe-se que a técnica do balé clássico foi construída a partir de princípios cartesianos, que separavam corpo-mente e fragmentavam o corpo em segmentos. Nessa perspectiva, Garaudy (1980) diz que, a partir daí, a dança clássica foi caracterizada, sobretudo, pelos movimentos das pernas. Aos braços cabia a função decorativa e o rosto demonstrava um sorriso patético.

Em 1789, nomeado pela rainha Maria Antonieta, o bailarino Jean Georges Noverre criou o estilo “balé de ação”, no qual defendia que “a ação na dança é a arte de fazer passar emoções à alma do espectador, pela expressão verdadeira dos movimentos, dos gestos e do corpo”. Segundo ele, a dança deixa de focar puramente o virtuosismo técnico e dá significado à expressão da alma de quem dança.

No balé *de ação*, contavam uma história puramente em termos de movimentos. A dimensão dramática da dança crescia, o bailarino era requisitado para expressar as suas emoções, as quais raramente poderiam ser expostas na vida pública. Tratava-se

de um corpo que dramatizava seus sentimentos. Desse modo, o balé se estabilizou como um veículo legítimo de expressão.

Segundo Ferreira (1998), no início do século XIX, a sociedade francesa sofreu grandes modificações após a revolução, dando origem a outras formas de concepções artísticas. Nesse contexto, surge o “balé romântico”, que se caracterizou pela busca da tradução dos sentimentos, dos sonhos, das melancolias, das paixões e das idéias revolucionárias. As bailarinas buscaram nesse momento sair do chão, utilizando as sapatilhas de pontas. O corpo no balé romântico é sinônimo de leveza, graça e suavidade. Os papéis de seres fantasmagóricos e sobrenaturais, representados pelas bailarinas, implicavam uma certa transcendência da fisicalidade do corpo para fornecer uma visão ilusória ao público. Segundo Albright (1997), apud Oliveira (2002), o ponto máximo da ilusão é a de um corpo perfeito dançando, desprovido de suor, dor ou da evidência de qualquer negociação com a gravidade.

Quando o balé romântico chegou à Rússia, ganhou maior velocidade e eficácia na execução dos movimentos, o que levou a se tornar um grande centro de danças clássicas, devido à dedicação total, concentração absoluta, obediência e noção de conjunto, estabelecidos para os bailarinos pelos mestres da dança.

Esse modelo mantém-se ativo para a maioria das pessoas; por outro lado, é fato que mudanças já ocorreram e continuam a ocorrer, mas é difícil a entrada de corpos diferentes na dança, principalmente na dança profissional.

Com as revoluções estéticas, intelectuais e políticas dos últimos 150 anos da cultura ocidental, existe ainda o corpo idealizado de uma bailarina que corresponde ao ideal de corpo do balé romântico e que se contrapõe ao corpo diferente.

Surgem estudos sobre as relações entre movimento e expressão que impulsionam uma nova dança: a “dança moderna”, que tem a intenção de divertir seu espectador e também transmitir informações sociais e educativas o que só é possível através da expressão dos sentimentos e emoções como alegria, angústia, prazer, paixão e tristeza. Há uma preocupação com a dança, de forma que se volte para o ser humano.

As causas da necessidade de uma nova linguagem, a dança moderna, justificam-se pela necessidade de liberdade de expressão e pelo surgimento de um novo homem, determinado pelos horrores da Primeira Guerra, das transformações econômicas, sociais, políticas e filosóficas.

Laban foi o primeiro coreógrafo que ignorou a técnica do clássico. Ele questionava os limites da linguagem, delimitados pelo balé clássico, criando então o estilo expressionista alemão para a dança moderna (NAVAS, 1992).

Nos anos 30 do século XX, com a ascensão da dança moderna, foi criada uma nova gramática de movimentos, com uma sintaxe diferente daquela do balé clássico. Nesse período, o novo estilo de dança estava imbuído de idealismo social e da crença em uma nova forma de vida.

Em 1933, quando Hitler assumiu o poder, restringiu todos os direitos de assembléia e o direito de liberdade de expressão; conseqüentemente vários bailarinos emigraram para a Inglaterra e para os EUA; os que permaneceram na Alemanha e que até aí tinham sido educados para buscar a liberdade de movimento passaram a ter seus corpos submissos a movimentos de ginástica.

A partir de 1939, com a explosão da II Guerra Mundial, a ditadura foi estabelecida e a dança ficou estremecida pelas confusões do mundo. Após a guerra em

1945, o mundo horrorizado e destruído volta a dançar, porém expressando com as coreografias os medos, a solidão, enfim o momento conturbado em que se encontrava o mundo.

Muitos dançarinos da dança moderna se opuseram às escolas e aos métodos pré-estabelecidos. Buscavam uma nova linguagem, onde pudessem oportunizar a liberdade de criação, permitindo o desenvolvimento dos potenciais individualizados de cada bailarino. Com isso, a dança moderna foi embasada na procura de um método que proporcionasse experiências corporais, que abordasse um novo mundo, através da relação do homem com o seu próprio corpo e do seu corpo com o mundo, expresso pelos movimentos que significassem os valores humanos da época.

Enquanto movimento de arte de uma elite, a dança moderna teve sua ascensão até os anos 70, quando viveu o triunfo do modernismo e pós-modernismo.

Segundo Ferreira (1998), percebe-se que o discurso da dança, na historicidade, filia-se a uma tradição em que ela é culturalmente produtiva na sociedade. Compreende-se então a dança moderna como a construção de imagens, configuradas no espaço e significadas dentro da cultura; por isso não se pode perder de vista que o significado da dança sofre mudanças a partir do momento em que o corpo passa a significar emoções, atravessado pela dança. Isso pode produzir efeitos de sentidos na sociedade.

A autora descreve ainda que a dança moderna, adaptada às condições motoras individuais a cada dançarino, foi utilizada para ampliar o conhecimento acerca da linguagem do movimento, e para servir de instrumento facilitador para a descoberta de habilidades motoras específicas.

Para Fux (2002), a dança é, antes de tudo, construída socialmente. É uma das formas da linguagem corporal construída pela sociedade ao longo da história.

Segundo Markondes (1999), o homem primitivo selecionou a dança para os seus rituais como forma de materializar a expressão de suas inquietações, de comunicar-se. Como outras formas de arte, é um meio de comunicação em que a tomada de consciência de si, do outro e da realidade em que se insere, ocorre por meio da percepção do próprio corpo, tendo em vista as possibilidades para a movimentação. No cruzamento do corpo biológico com o corpo cultural, a dança surge como forma de arte e manifestação cultural e como manifestação da motricidade humana, exclusiva em suas particularidades.

Segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1997), a dança é uma fonte de comunicação e de criação formada nas culturas. Como atividade lúdica, ela permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade.

A dança deveria falar da vida e da alma das pessoas por meio de movimentos livres. Em decorrência desses aspectos, a importância da dança está em poder se expressar conforme seus sentimentos, emoções, enfim sua subjetividade e não somente copiar um modelo que já existe, isto é, rerepresentar (GARAUDY, 1980).

Entretanto cabe aqui ressaltar que o valor e respeito com a subjetividade de cada corpo, de cada bailarino, no trabalho com a composição de novas formas de expressão é uma atitude recente, privilegiada a partir do século XVIII, quando alguns coreógrafos insurgem contra o excesso de simetria e disciplina que ocorre no balé tradicional.

Voltado para o ser humano e sua comunicação durante a dança, Markondes, (1999) ainda afirma:

Os gestos, as mímicas, as posturas, as emoções, guardadas as suas particularidades culturais, são universais. Nesse sentido, o corpo sedia as transformações biológicas, sociais e culturais da humanidade, amplificando a sua maleabilidade integrativa e a imensa plasticidade de suas condutas. (p.100)

Segundo Ferreira (1998), é necessário que o intérprete, ao dançar, se esqueça das regras e aprenda a transgredi-las sempre que precisar fazê-lo para expressar as paixões em toda a sua riqueza. Os movimentos da alma, a ação e o ritmo interiores não podem se prender aos movimentos prontos, nem tampouco a formas imutáveis. Para isso, o autor ainda afirma que todas as paixões precisam ser trabalhadas pelo bailarino: o ciúme, o despeito, a dor, a vingança, a ironia. A cada uma corresponderão diferentes maneiras de expressão; o ritmo também sofre modificações correspondendo a esses estados de alma.

Dessa forma, observa-se que a dança vem ampliando seus domínios estéticos, apropriando-se de novos aprendizados, perdendo assim sua “pureza” inicial, isso devido à sua relação com o meio social, atualmente voltado para oportunidades iguais numa diversidade infinita de pessoas, culturas e, principalmente, de movimentos corporais.

O corpo pode mais hoje do que podia no passado; os movimentos que se especializam a partir de um corpo que garante tais complexidades, por um desenvolvimento motor que assegura respostas eficientes aos desafios técnicos, especializam-se também social e culturalmente. Portanto, a dança representa uma síntese que se justifica por dois tipos de evolução, a genética e a cultural. Uma síntese

biocultural comprometida com a comunicação (MARKONDES, 1999 apud FERREIRA, 1998).

Como assegura Dantas (1999), na dança, os desafios aos princípios da física, da biomecânica e da anatomia humanas, enquanto servem de recortes para novas linguagens, podem servir de atalhos para a adaptação dos limites e possibilidades presentes nos corpos que dançam. Esta compreensão, certamente, amplia os horizontes da produção artística. Basta que a plasticidade corporal seja potencializada pelo experimento, antes de ser pasteurizada por concepções de treinamento e condicionamento que privilegiam a técnica em detrimento da longevidade do corpo que dança. Basta que se compreenda a singularidade de cada um desses corpos no trabalho com a composição de novas formas de expressão.

Paralelamente às outras artes, a autora entende que a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual e que proporciona ao ser humano um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido.

Considerando que a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto, o que acontece quando uma pessoa com deficiência apresenta-se no papel de dançarino? Pode a integração de corpos deficientes na dança resultar de uma ruptura com as pré-concepções das habilidades sobre o profissional da dança? Ou será, ainda, que o corpo deficiente “transcende” sua deficiência para tornar-se um dançarino? O que está em jogo nessas questões não é meramente uma definição física do corpo do dançarino, mas a ampla estrutura (metafísica) da dança como forma de representação.

Assistir a um corpo deficiente dançando nos força a ver com uma dupla visão, pois, olhando a dança, observa-se tanto a coreografia quanto a deficiência. Assim ela

distingue-se de outras formas de produção cultural como um livro ou uma pintura, porque na dança o corpo é visível com a representação de si mesmo; já um livro ou pintura sabe-se que foi reproduzido por uma pessoa deficiente, porém ela não se faz presente, demonstrando seus “comprometimentos” (ALBRIGHT,1997 apud OLIVEIRA, 2002).

Dessa forma, a dança com “deficientes” propõe um conhecimento e ao mesmo tempo um desafio de apreendermos uma estética da própria existência.

Faz-se necessário, portanto, uma descrição do processo da dança sobre rodas e/ou da dança com “deficientes”.

DANÇA SOBRE RODAS

A dança sobre rodas é reconhecida desde 1989 (ISOD³ – Internacional Sport Organization for the Disabled, (1992), apud Ferreira (1998) e ainda causa impacto na sociedade, além de ser muito questionada como modalidade de dança.

Existem, hoje, trabalhos com dançarinos “deficientes”, onde prevalece o corpo idealizado, a estética dos movimentos, ou seja, o “deficiente” dança melhor quando consegue realizar movimentos corporais os mais semelhantes possíveis a uma pessoa “sem deficiência”. Assim acabam por reforçar a deficiência ao invés de lidar com a questão do corpo diferente na dança. Todavia outras companhias de dança já valorizam a livre expressão do movimento independente dos limites corporais.

Ao se propor a dança para sujeitos com necessidades especiais que faz uso de cadeira de rodas, ocorre uma transferência de sentidos, que é vista até hoje de forma

³ ISOD, sub-comitê para dança em cadeira de rodas.

negativa. Além disso, a história do movimento e do gesto passa por um mapeamento do corpo na diversidade cultural, e mesmo o corpo, devendo ser livre para expressar esse movimento e gesto, acaba se escravizando ao corpo social que atualmente está aprisionado no modismo da “escultura corporal” (VARGAS, 1989).

Segundo Ferreira (1998), estamos no caminho para determinar, descobrir, inventar ou adaptar métodos que melhor proporcionem às pessoas com necessidades especiais mais liberdade de movimentos significativos para a sua realidade.

No Brasil, a dança sobre rodas é apoiada e divulgada pelos Comitês Estaduais e Municipais do Programa “Artes sem Barreiras” do Brasil, vinculada à Very Special Arte dos EUA, que defende o princípio de que o artista não difere dos demais, apenas encontra barreiras físicas e institucionais que dificultam a aceitação de sua arte. Divulga a arte sobre duas vertentes: 1ª Arte- Processo: estimula os grupos que trabalham com arte em função do desenvolvimento educacional e da integração social da pessoa com necessidades especiais.

2ª Arte- Produto: promove e divulga a produção artística em todas as suas manifestações (artes visuais, cinema, dança, fotografia, música, teatro, artesanato e literatura).

No Brasil, a dança em cadeira de rodas é desenvolvida por grupos independentes vinculados a universidades, instituições de “deficientes”, centros de reabilitação.

Segundo a ISOD, a dança sobre rodas apresenta alguns objetivos como: melhorar a função cardiovascular, ativar a capacidade física em geral, compensar a deficiência de movimentos; aspectos esses relacionados à medicina. Sob aspectos psicológicos: melhorar a autoconfiança, formar autoconsciência, fortalecer a imagem da

sua personalidade; e sob aspectos sociais: melhorar a capacidade de comunicação e ter alegria em fazer contatos, melhorar a capacidade de cooperar, a prontidão para trabalhar em grupo e a criatividade; sob aspectos da motricidade: melhorar a postura, a movimentação e a habilidade, melhorar a capacidade de coordenação, aprender formas de danças com todas as variações, melhorar a habilidade de movimentar a cadeira de rodas no ritmo da música.

Esses dados foram obtidos na ISOD, de acordo com o regulamento existente para desenvolver e divulgar a dança em cadeira de rodas.

CAPÍTULO V

LINGUAGEM E DANÇA: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM, LINGUAGENS QUE SE ENTRELAÇAM...

*Todo caminho reflete uma busca.
Toda busca leva a um conhecimento.
Todo conhecimento implica transformação.
(Morozowicz)*

Apresento primeiramente neste capítulo, Luiza, sujeito desta pesquisa e as características específicas da pesquisa realizada.

Trata-se de pesquisa documental e longitudinal de abordagem qualitativa, a qual se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto é, trabalha com o universo de significados das ações e interações humanas, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Dada a natureza deste estudo, considera-se, como aponta Spink (1999), que o conhecimento não é algo que se possui, mas que se constrói na relação do sujeito com o outro. Triviños (1995) diz que o significado é a preocupação principal na pesquisa qualitativa. Dessa forma, esse tipo de abordagem possibilita revelar os vários aspectos presentes na situação focalizada.

O tipo de pesquisa qualitativa escolhido para este trabalho foi o Estudo de Caso. Trata-se de categoria de investigação cujo objetivo é analisar profundamente *uma unidade* (TRIVINOS, 1995), neste caso, descrever o processo de constituição de um

sujeito com necessidades especiais possibilitado pela dança e, partindo daí, avaliar as contribuições desta atividade para sua inclusão social. O dado, como esclarece esse autor, é aquilo que interessa ao pesquisador procurar em torno do fenômeno a ser estudado, extraído do material disponível sobre o que se deseja analisar.

O sujeito é uma jovem de 20 anos, na época do estudo, com comprometimento motor global, decorrente de paralisia cerebral do tipo tetraplégica espástica, sem fala articulada, dependente para todas as atividades de vida diária. Quando iniciei o trabalho de dança, Luiza se comunicava somente através de movimentos afirmativos e negativos com a cabeça e utilizava-se de uma prancha com poucos símbolos do Sistema Bliss de Comunicação (em torno de 20 símbolos). Nesse momento, apresentava movimentos espásticos (involuntários) dos membros superiores, dificuldades na alimentação em relação à mastigação e deglutição, além do aumento da sialorréia.

O *corpus* constitui-se de documentação institucional – prontuários, fotos, gravações em vídeos dos ensaios e apresentações de dança, produzidos na instituição especializada freqüentada pela jovem, no período de 1992 a 2002. Além disso, como um dos atores sociais envolvidos nesse processo, como professora de dança e fonoaudióloga do sujeito estudado, recorro à minha memória para organização e análise dos dados.

Buscando compreender como a dança contribuiu para o processo de constituição do sujeito, realizamos, durante um período de 10 anos, gravações em vídeo e registros escritos sobre o acompanhamento de Luiza durante as aulas, os ensaios, apresentações e seus entornos. Em média são 20 vídeos, contendo duas apresentações no mesmo ano e os registros eram feitos a cada seis meses.

Apresento e discuto, enfim, os resultados da pesquisa, procurando mostrar as linguagens que se entrelaçam, as histórias que se cruzam. Retomarei alguns aspectos para expor todos os resultados apresentados por Luiza no decorrer desse processo.

DAS HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM

“...o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”
(Guimarães Rosa)

Acompanhando o caminho percorrido por Luiza durante esses anos, considero importante discutir a constituição do sujeito e questões referentes à linguagem a partir da prática da dança sobre uma nova perspectiva – a dança como educação e possibilidade para pessoas com necessidades especiais. Trata-se de uma área pouco discutida e praticada na área da Educação Especial.

Estabeleci algumas unidades temáticas para a discussão que apresento a seguir:

- 1º O papel da arte, fazendo com que as ações humanas ganhem sentido;
- 2º O discurso do corpo em imagens e formas;
- 3º A expressão da sensibilidade, sentimento e emoção através da Arte;
- 4º A dança como linguagem e constituição do sujeito;
- 5º O desconhecimento e o preconceito.

Para cada uma dessas unidades, apresento análises e comentários e os dados que me permitiram realizá-los.

1º O papel da arte, fazendo com que as ações humanas ganhem sentido

No processo da produção artística estão presentes os sentidos, a expressão, os significados, a técnica, o conhecimento. Esses saberes envolvem informações, modelos, experiências, trocas e a participação do outro, presente nas interações sociais e culturais. Porém, para pensar arte como área de conhecimento com suas especificidades, particularidades, peculiaridades, é preciso considerá-la no seu lado racional e atribuir a ela o “status” de racionalidade, intelectualidade, que pressupõe mudança de olhar, afastar-se do senso comum, onde ela é encarada como simplesmente sentimentos, emoções e sensações.

Tratá-la como objeto de estudo, de conhecimento, é valorizá-la, dando condições de resgatá-la no seu cerne e não divorciá-la da concepção de educação, cultura e ciência, visto que “a arte, enquanto área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações” (ZAMBONI, 1998, apud BUENO 2002).

A produção artística propicia a interação entre o ser, o grupo em suas relações sociais, fazendo conexão com aquilo que se conhece e sente, propiciando-nos que o particular se manifeste no novo, visando a uma transformação do conhecido. É isso que desencadeia o processo de interação entre o ser, nos aspectos social e cultural, psicológico, emocional e racional. Assume-se, com essa visão da arte, o sujeito participante de uma realidade contextualizada, onde é um elemento necessário na constituição, interação e formação do ser humano.

A tentativa do estudo aqui desenvolvido foi de oferecer à jovem Luiza a dança como uma atividade cultural e prazerosa, ampliando a experiência da jovem para além do apoio unicamente de caráter clínico e pedagógico, uma vez que ainda não havia

discussões teóricas sobre essa prática – arte/dança, principalmente se tratando de alunos “especiais”.

No decorrer do trabalho, especificamente quando Luiza se manifestou nas aulas, realizando gestos que permitiram estabelecer uma comunicação efetiva (expressiva/receptiva), através da qual ela expressou suas próprias idéias coreográficas, sua opção musical, observei sua evolução não só em relação à qualidade de vida e inclusão, mas também uma evolução nos aspectos de constituição do sujeito, da cognição, da cultura, das relações.

Associada a alguns estudos mais específicos sobre o assunto, fui re-significando o potencial da Arte na educação, assim como Luiza também foi re-significando seu potencial, suas capacidades, seus valores, suas relações, seus sentimentos, principalmente após a primeira apresentação onde foi aplaudida em pé por um público que tomava o teatro municipal da cidade onde mora. E nessa troca de experiências e conceitos proporcionados pela dança é que fomos dando espaço a todos os aspectos da Arte, principalmente a criatividade.

2º O discurso do corpo em imagens e formas

Segundo Bueno (2002), a arte desloca o olhar e rompe com o abismo da racionalidade, da emoção, do sentimento. Rompe com o vácuo existente entre o que é ser deficiente, pois a atividade artística ordena o pensamento, comunga com a idéia de inseparabilidade, trazendo a forma à sua concretude, a visibilidade, a imagem do mundo sensível, carregando consigo a importância, enquanto forma da construção da linguagem, do símbolo. É a inseparabilidade entre as formas e expressão que move a produção e sua significação. E é no movimento entre as forças internas e externas na

formatividade que nasce a expressão. É nessa visão de interatividade que a linguagem ocupa seu espaço na aprendizagem. É na relação com o outro que se estabelece, adquirindo forma, e, nessa perspectiva, a arte exerce seu papel nessa constituição, pois estabelece por si essa relação sociocultural. No momento da produção, do fazer, essas relações se concretizam em forma.

Isso se torna evidente se observarmos o contato de Luiza comigo, enquanto parceira no grupo, e a participação de outra parceira, que é cega. Uma vez deixei as duas sozinhas na sala e, quando voltei, a aluna cega levava Luiza ao banheiro. Parei e fiquei observando; ao voltarem para a sala, constatei que a aluna cega colocava as mãos sobre Luiza para identificar seus gestos, tentando compreender o que dizia e, quando Luiza não se fazia compreendida, ela emitia sons na tentativa de que sua parceira a compreendesse. Isso ocorreu várias vezes nos ensaios. Outro fato relevante era quando Luiza observava que sua parceira estava na direção errada ou ia esbarrar em objetos; ela imediatamente emitia sons: /ao/, /aí/, /bo/, e a parceira logo se corrigia no espaço físico, evitando “falhas” na coreografia.

Assim, observa-se neste estudo que a dança, como forma, estabelece uma relação social, ou seja, um grupo de dança que se expressa demonstrando emoção e sentimentos, mas também, como atividade artística que ela é, organiza o pensamento, desenvolve a linguagem, torna-se simbólica, reconhece-se com limites, e, sobretudo, com capacidades que desestabilizam todo o preconceito e rótulos culturais.

Quando iniciei o trabalho com Luiza, em abril de 1991, tinha a experiência da minha prática como bailarina. Nesse primeiro momento, ainda que pesasse o fato de ela ter um corpo diferente, acreditava que, ao trabalhar com dança, o sujeito poderia se sentir mais útil, mais valorizado e mais feliz. Esse primeiro contato foi difícil, pelo

comprometimento do movimento físico propriamente dito e pela dificuldade de estabelecer uma comunicação mais efetiva com Luiza, já que ela não se comunicava oralmente, havia ainda o meu desconhecimento em como lidar com essa situação.

No início, trabalhamos alguns exercícios de relaxamento corporal, a atenção à respiração associada a movimentos corporais. Esses eram realizados de forma que o corpo de Luiza era tocado por mim, e também eu a ajudava na realização dos mesmos. De modo que, além de sua professora de dança, atuava também como sua parceira nessa atividade. Nesse momento, fazia-se presente a intenção de, através da dança, conseguir “melhorar” fisicamente o corpo de Luiza.

Dessa forma, aos poucos foi se estabelecendo uma comunicação/ interação pelos movimentos. No final de 1991, fizemos a primeira apresentação ao público, com uma coreografia pré-concebida, na qual Luiza, durante os ensaios, ia realizando os movimentos propostos, que envolviam braços e pernas, ora no chão, ora sentada na cadeira de rodas, como mostram as Figuras (1e 2), produzidas através das cenas, extraídas do vídeo do ano de 1992, apresentação na instituição que a mesma frequenta.



(1992) *“Partes, princípios, técnicas, diversos são os olhares sobre esse mesmo corpo matéria a ser investigada” (Azevedo, 2002)*



(1995) *“num gesto que abraça tudo que de imaterial fica uno, próximo, todo presente no corpo denso das possíveis máscaras”*(Azevedo, 2002)

Esses fatos se relacionam com aspectos descritos por Oliveira (2002), que afirma como foco central, o entendimento de que a dança possui um potencial realmente mobilizador e organizador dentro do contexto terapêutico, por favorecer a comunicação de cada um consigo mesmo e com o outro. Além disso, acredita que um trabalho terapêutico que possa abordar de maneira integrada a relação mente-corpo acarrete em benefícios ao paciente, objetivando a auto-percepção do corpo (uma comunicação consciente entre corpo e mente), descobrindo formas de relacionar-se com o novo esquema corporal, visualizando suas possibilidades.

Foi possível observar que a subjetividade é construída no inevitável e permanente trânsito com o mundo, trata-se de um processo de co-construção (OLIVEIRA, 2002).

No decorrer do trabalho, a forma de conduzir as aulas foi se modificando em função da interação estabelecida, das trocas de experiências e vivências. Num trabalho sistemático através de aulas de dança, houve alterações significativas nos processos comunicativos mediados por processos simbólicos: criar movimentos corporais, explorar a leitura e a escrita das letras de música escolhidas para as coreografias, expressões através de gestos significativos durante diálogos com os companheiros do grupo de dança e com a professora, bem como com as pessoas que assistiam às apresentações da dança em diferentes lugares e situações. Ou seja, Luiza passou a ocupar lugares discursivos e a viver práticas sociais também discursivas. Transformações importantes, portanto, na relação entre pensamento e linguagem. Para Vigotski (2003), o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir nossas experiências passadas; é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar, com elementos das experiências passadas, novas normas e planejamentos.

O estudo sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito propõe uma visão para este estudo, indicando o caminho, na perspectiva da concepção histórico-cultural.

Em relação à expressão corporal e facial, observa-se que, no início, esse aspecto era marcado por algum desconforto e tensão, movimentos bruscos, fora de ritmo e, muitas vezes, descoordenados e com equilíbrio prejudicado. A expressão facial e corporal não se harmonizava com a música, causando uma impressão de falta de envolvimento do sujeito.

Após a primeira apresentação, Luiza começou a utilizar a prancha de Comunicação Alternativa (o Sistema Bliss) para se comunicar. Vale dizer que até então ela se recusava, preferindo se comunicar por meio de meneios de cabeça indicativos de afirmação e negação. A capacidade de Luiza em superar o limite, principalmente físico, estava ofuscada, mas com indícios de presença e vontade; desorganizada, mas com possibilidade de organização; limitada, por condições inerentes a sujeitos com necessidades especiais.

Não apresentava qualquer intenção comunicativa, apresentava muita espasticidade. Permanecia a maior parte do tempo com a cabeça baixa; às vezes fixava seu olhar no meu rosto, no entanto não reagia com minha fala e /ou expressão facial. A expressão do seu rosto era a de uma menina apática.

Durante o primeiro ano de trabalho, Luiza se apresentou várias vezes. Em algumas dessas apresentações, ocorreram fatos como: sair a sapatilha, cair o chapéu, abrir o botão da roupa. Em todas essas situações, sua reação foi de parar de dançar; mesmo ouvindo minha ordem de continuar, ela abaixava a cabeça e permanecia imóvel. Um dia estava assistindo a uma das filmagens de uma apresentação, quando Luiza entrou na sala com uma colega. Quando se viu na televisão, parada no meio da dança por ter perdido sua sapatilha, “realizou movimento de negação com a cabeça e, em seguida, colocou as mãos escondendo o rosto”; foram gestos significativos do “erro” cometido. Perguntei a Luiza: “ _ Caso ocorra novamente isso, o que você deve fazer”? Abrindo os braços, ela movimentou seu tronco de um lado para o outro. Eu perguntei: “ _ Deve dançar” ? Ela respondeu com movimento de afirmação (sim) da cabeça e em seguida sorriu.

Nesse episódio, observamos um comportamento diferenciado se comparado com a análise inicial de Luiza. Isso indica mudanças em suas significações e um desenvolvimento de seu pensamento simbólico a partir de então, quando se repetiam os imprevistos durante as apresentações como “sair a sapatilha”, ela continuava a dançar e não reagia mais como antes.

Dois anos depois, verifica-se maior musicalidade nos movimentos de Luiza, maior coordenação e equilíbrio dos movimentos. Ela se torna crítica em relação a novos movimentos. Olha-se no espelho; quando acha que não dá certo determinado passo coreográfico, realiza movimento de negação (não) com a cabeça e imediatamente tenta criar outro passo.

Sua mímica facial apresenta-se diferente, mais expressiva, denotando atenção e satisfação na execução da coreografia, o que causa ao outro, uma impressão de maior envolvimento com a música e a dança em si. Observa-se inclusive que o sujeito passa a apresentar maior controle da salivagem, o que também pode ser interpretado como indício de evolução motora (melhor coordenação, sensibilidade, mobilidade e tonicidade oral).

Quanto à amplitude nos movimentos, da quase imobilidade inicial, outros movimentos passam a ser executados e experimentados, implicando maior exploração e conscientização do próprio corpo, do espaço e dos parceiros do grupo. Os movimentos mostram-se mais definidos e harmônicos. Nota -se que sua percepção dos próprios limites e possibilidades de movimento se modificou no decorrer do processo de dança.

Posso aqui me apoiar nas palavras de Vianna (2005) que, depois do seu trabalho com a dança moderna, defende a idéia de que libertar o corpo de qualquer maneirismo,

de qualquer concepção pré-estabelecida de forma de movimento propõe que cada um encontre e trabalhe a consciência do espaço gerado pelo movimento do espaço intermediário entre o princípio e o fim do movimento: da consciência do espaço entre os ossos, da criação do espaço para as projeções internas na relação do corpo com a resistência do chão. A consciência das forças opostas geram o movimento. Numa proposta de ação educativa destinada a definir vida útil a “criaturas relegadas nas trevas”, afastadas para não participarem dos “grupos sadios” da sociedade, na medida em que são portadoras de diferentes tipos de “deficiências”, Vianna acredita que, exercitando o processo da consciência corporal em busca de recuperar a alegria, desenvolver novas formas de superar-se, enfim reconquistar o sentido da vida humana, ultrapassando os preconceitos, as rejeições, os estigmas; essas pessoas podem se transformar em cidadãos autônomos, realizados e respeitados.

3º a expressão da sensibilidade, sentimento e emoção através da Arte

Após quatro anos de trabalho, surgiu o primeiro convite de apresentação em outro Estado, Santa Catarina- Blumenau.

Por se tratar de um congresso, fomos surpreendidas por um público de 2.000 pessoas. A apresentação repercutiu de forma intensa no público, fato esse nunca ocorrido até então; foram muitos aplausos e fotos. Luiza saiu do palco agitada e feliz. Seus gestos indicativos e as poucas emissões orais foram insuficientes para abrigar as nuances da emoção daquele momento; mesmo assim, tentou acolher e retribuir os elogios e perguntas em relação a sua apresentação. Várias pessoas saíram da platéia e se aproximaram fazendo elogios. A princípio, a expressão dela e também a minha foi de susto. A situação era bem semelhante à de um artista famoso sendo surpreendido

por seus fãs. Luiza, muito tímida e assustada, a cada pergunta ou elogio direcionava seu olhar para mim e, com gesto de elevação dos ombros, como se indagasse: “O que é isso”? No início do “tumulto” fui respondendo por ela; de repente fui levada por um grupo para longe dela e, quando me aproximei novamente de Luiza, ela estava utilizando a sua pasta de Comunicação Alternativa “Sistema Bliss” com as pessoas ao seu redor.

No dia seguinte, recebemos o jornal da cidade, com fotos da apresentação na primeira página. Na rua as pessoas que participavam do congresso logo a reconheciam e se aproximavam para fazer mais elogios.

Luiza passa a reafirmar-se como sujeito. Segundo Marx (1989, apud Padilha 2001), “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo (o homem) modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete a seu domínio, o jogo das forças naturais”.

Após esse congresso, Luiza passou a se manifestar intensamente nas aulas, trazia revistas com modelos de roupas para novo figurino, além de CDs de músicas. Observou-se intenso interesse na descoberta de novos movimentos e, muitas vezes, buscou ultrapassar os seus limites corporais. É importante ressaltar um fato surpreendente: embora seus movimentos seguissem o ritmo da música durante a dança, ela nunca havia manifestado qualquer expressão de reação ao ouvir determinada música. Um dia, pensando em nova coreografia, levei para a aula a música “Beatriz” (Milton Nascimento). Ao ouvi-la, Luiza manifestou euforia, agitando-se na cadeira e apontando para a capa do CD. Em seguida, criou alguns movimentos com os braços, o que foi interpretado como se estivesse tentando criar uma nova coreografia. Esse fato chamou atenção, pois era a primeira vez que apresentara uma

reação desse tipo, ao ouvir uma música. Foi visível, nesse momento, a expressão de alegria e entusiasmo em sua face, reafirmando-se como sujeito ativo e interativo.

Segundo Schullian e Schoen (1948), o mais importante progresso na investigação científica da música foi a descoberta de que a música é percebida através daquela parte do cérebro que recebe o estímulo das emoções, sensações e sentimentos, sem ser primeiro submetida aos centros do cérebro que envolvem a razão e a inteligência. Numa investigação de âmbito nacional, descobriram que a música provoca um estado de ânimo acentuadamente uniforme na grande maioria dos ouvintes. Ocorre, algumas vezes, que os jovens se esforçam mais, e por um período mais longo, na dança do que nas ocupações menos rítmicas. De modo semelhante, tem-se observado que uma banda em marcha faz com que os soldados se esqueçam de sua fadiga, pelo menos por algum tempo, permitindo-lhes marchar com renovado vigor.

Assim, posso concluir que a música escolhida naquele momento “tocou emocionalmente” Luiza, que, numa reação corporal, demonstrou tal emoção e identificação unicamente com aquela música.

O uso criativo dos objetos da natureza transformam o homem; ao mesmo tempo que a produção progride com o trabalho e a linguagem, desenvolve-se a cultura humana com todo seu simbolismo: a linguagem, as artes, as ciências, a religião... (LEONTIEV, 1978 apud PADILHA, 2001).

A partir daí, eu, enquanto professora de dança, passei a incorporar as sugestões de coreografia, música, cenário e figurino do sujeito, bem como dos demais integrantes incluídos no seu trabalho de dança.

4º A dança como linguagem e constituição do sujeito

Em 1996, depois de cinco anos de trabalho, a instituição freqüentada por Luiza incentivou e, com o apoio de alguns patrocinadores, proporcionaram-nos um momento único: inscreveram-nos num festival internacional de teatro de pessoas com necessidades especiais em Almagro, na Espanha. Embora não fosse um festival de dança, a organização do evento nos convidou para uma participação especial na abertura do evento.

O nível de produção do espetáculo se modificou para responder às exigências de um evento desse porte. Foi-se necessário criar nova coreografia, novo figurino e escolher novas músicas, necessidades essas com as quais Luiza contribuiu, com sugestões de seu gosto. Tratando-se propriamente da dança, ela revela um novo desafio, arriscando movimentos mais acrobáticos como: ficar de ponta cabeça e em pé na cadeira de rodas, realizar movimentos que envolvem equilíbrio corporal, sem qualquer apoio corporal dos outros integrantes do grupo.

Esse fato resulta na descoberta que o sujeito fez sobre o outro sentido da dança, pois, segundo Dantas (1999), quem dança transforma o seu próprio corpo, molda-se, remodela-se, reconfigura-se. Quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante, transforma esse corpo, multiplicando-o, diversificando-o. Dessa forma, observa-se que essas execuções corporais, tipo acrobacias realizadas por ela, é o indício da transformação das possibilidades do seu corpo pela dança.

Para Vianna (2005), o corpo de dança é o corpo de vida, é o corpo físico regido pelas leis da física que atua na lei da gravidade, no ponto de apoio, etc. O corpo é real, físico e material; virtual é a corporificação da dança. Para ele, a dança é um registro de vida, de força e de expressão, do estar no mundo.

A experiência na Espanha foi única. Foram duas semanas em um país que fala outra língua, interagindo com pessoas de países diferentes.

Luiza se identificou e fez amizade com uma professora do grupo de teatro de Portugal e também com um integrante do grupo do teatro da Holanda, com o qual experimentou situações como sair à noite (ir a boates), assistir ao teatro de rua durante as tardes. Ainda que fossem situações supervisionadas, de longe, por mim e por sua mãe, Luiza voltava ao alojamento muito sorridente, realizando gestos indicativos, expressando os acontecimentos, combinando a programação com o amigo para o dia seguinte, iniciando diálogos com outros colegas através do Sistema Bliss. Dessa forma, trocas culturais e re-significações lingüísticas se concretizaram nessa experiência, em que a dança foi a mola propulsora.

Assim, como afirma Vigotski, não há dúvidas de que pensar a significação é pensar o fazer-se homem – humanizar-se, o que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, só é possível com os outros homens, isto é, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio do social: “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”. (VYGOTSKY, 2000, “Manuscrito de 1929”).

Posso dizer então que Luiza desenvolveu suas potencialidades, reconhecendo-se como sujeito histórico e cultural, portanto simbólico, através das situações proporcionadas pela arte da dança. Por isso mesmo, vão se tornando visíveis as marcas históricas e culturais no seu desenvolvimento, nas suas limitações físicas e comunicativas, na sua espasticidade, nas suas descobertas corporais, na sua intenção comunicativa, na sua comunicação gestual. Simbólicos são seus sons, seu sorriso, sua agitação e, principalmente, sua dança que expressa, no lugar das palavras, o que não

consegue dizer e tudo o que sente. Através da prática da dança e de suas possibilidades, Luiza foi penetrando numa dimensão mais ampla do mundo cultural que a cerca, à medida que foi deixando de depender somente do real presente, desprendendo-se dos significados impostos a ela em sua vida até então.

A participação de cantores famosos nas apresentações, como Sandra de Sá, Daniel, Elba Ramalho, Padre Antônio Maria, Alexandre Pires, Joana e Jair Rodrigues, marca uma nova fase no processo de dança e linguagem do sujeito estudado. Mais do que criar movimentos para novas coreografias, essa situação implica que o sujeito as improvise, pois não havia ensaios com os artistas. Os encontros ocorriam somente nos momentos das apresentações propriamente ditas.

A essa nova fase no processo de dança soma-se a entrada de uma jovem cega no grupo, porque marca o momento em que Luiza começou a produzir mais sons na tentativa de se comunicar com a parceira, sinalizar e dar pistas na e da coreografia. Da vocalização, passou a produzir sílabas e alguns vocábulos como “não” e “boba”. Além disso, verifica-se maior ocorrência de gestos próprios e indicativos.

Laban (1990, p. 20) conclui que “todo indivíduo possui características únicas e individuais de movimento, formas de mover, de agir e responder a estímulos, e que estas características únicas também determinam como seria a melhor e mais produtiva forma de trabalho para aquele indivíduo”.

No ano de 1999, após sete anos de trabalho, fomos convidadas para integrar um grupo de dança no estilo “street dance” (dança de rua), na Academia Fórmula em São Paulo. Tratava-se de um grupo de dança “inclusiva” composto por bailarinos “deficientes” e considerados “normais”. Foram dois anos participando dessa nova experiência. Viajávamos todos os sábados e às vezes aos domingos, permanecendo

horas na academia para os ensaios. Às vésperas de uma apresentação no programa “Teleton”, organizado pelo SBT, chegamos a ficar nove horas na academia ensaiando.

Nessa nova fase do trabalho com a dança, deparei com Luiza produzindo gestos em outro nível, mais complexos, mais sofisticados, na verdade, criando com seu corpo movimentos para um ritmo musical diferenciado do que estava acostumada. Paralelamente à evolução corporal proporcionada pela dança, forma artística destacada neste estudo, observo manifestações de um sujeito que exige seus direitos como cidadão. Fatos relevantes marcaram esses dois anos, participando de um grupo, como por exemplo: um dia chegamos ao shopping, local onde se localiza a academia, e, na vaga de deficiente do estacionamento, havia um carro sem o adesivo com o símbolo que indica ser ou ter deficiência física. Luiza imediatamente me surpreendeu: não me deixou estacionar em vaga comum, apontou para um guarda que estava na entrada, dando a entender que eu falasse com ele e pedisse para anunciar no shopping a placa do carro. Feito isso, o dono do carro retirou-o da vaga; Luiza então “suspirou fundo” e me fez sinal com o braço, indicando a vaga livre.

Observo, nesse momento, que todo o trabalho proporcionado pela dança, além de resultar em mudanças em relação a vários aspectos orgânicos e psicológicos do sujeito, refletiu diretamente no exercício da cidadania. Segundo Padilha (2001), cidadania, pressupondo participação na vida social, acrescentaria participação de fato e não somente presente nas leis sociais, consciência dos direitos e deveres e luta constante para que sejam efetivamente vividos. Cidadania que, por ser participação e prática social, é prática discursiva, que permite a saída do sujeito dos limites de sua experiência sensível do real, saída dos limites da própria deficiência e de sua exclusão

social, entrada no mundo da cultura e do desempenho dos diferentes papéis sociais, entrada e permanência no mundo da significação.

A cada dia que passava, era possível ver que Luiza ocupava mais seu lugar como sujeito. Seus caminhos foram construídos e reconstruídos a cada interlocução, cada confronto, cada encontro, cada ambiente, enfim, a cada apresentação.

Se, no início do trabalho com a dança, seus movimentos evidenciavam um certo desconforto, se não apresentava equilíbrio, se somente realizava movimentos propostos pela professora e movimentos sem sincronia com a música, se não tinha intenção comunicativa explícita, se seus gestos eram descoordenados _ indícios de que os objetos culturais não se constituíam em realidades simbólicas para ela _ , já era possível agora observar o impacto do simbólico, da experiência vivida, na sua motricidade, na sua cultura, no seu corpo, na sua vida.

Tais considerações tornam-se importantes para este estudo, uma vez que refletimos aqui sobre como Luiza foi se constituindo como sujeito partindo da atividade de dança. Retomando a prática desse processo, podemos perceber as mudanças que o sujeito do estudo foi apresentando à medida que a dança foi estimulando a sua criatividade e imaginação.

Atualmente, além de executar movimentos independentes do apoio corporal do outro, escolhe a música, cria coreografias a partir de uma imaginação rica em movimentos acrobáticos que desafiam seu próprio limite corporal. Opina e critica sobre movimentos criados pela professora, auxilia suas companheiras como segurá-la de forma a ser mais confortável. Para Wallon (1979), é um corpo cada vez mais expressivo, porque possível de fazer o outro captar os seus sinais. O corpo simbólico que, por seus gestos, no caso do sujeito deste estudo, durante a dança é capaz de

expressar sentimentos, desafios, superação dos limites físicos, interação com o social... É captar a significação do ato: é ver finalidade, é controlar a vontade para alcançar a finalidade do ato que é signo.



(1998) *“entre tempos, rápida ou lenta, a imagem se desfaz e as mãos buscam no ar o toque preciso e exato, no súbito salto, as formas que se deslocam”* (Azevedo,2002).



(2000) “ o instante recorta e monta atravessa deixa escorrer todo e qualquer contorno inventado por entre as estradas do tempo ou, quando pequenas formas de início partidas integram-se e percorrem planas, quentes superfícies, criando entre diferentes corpos a translúcida energia que nunca cabe nos recipientes onde de início se produz (Azevedo, 2002).



(2002) “a postura correta, uma parte que se destaca nítida do todo, entre outras possibilidades, a escolha plena e livre, passível de muitas repetições (Azevedo, 2002).

5º Desconhecimento e preconceito

Para Bueno (2002), a arte, na área da deficiência, muitas vezes assume o papel de atividade prazerosa, uma visão infantilizadora ou até mesmo considerada unicamente como um meio de inclusão, desconsiderando-se a possibilidade e sua potencialidade de ser um instrumento importante na construção do conhecimento da pessoa com necessidades especiais. As diferenças que são apontadas para tais pessoas podem ser encaradas como um desafio, numa atitude de busca de soluções e não como um estabelecimento de regras que impeçam o avanço de questões

conceituais. Dessa forma, a arte poderia ser trabalhada como sendo constituída também pelas diferenças no modo de pensar, de ser, de agir.

A literatura especializada e produções acadêmicas têm indicado que a arte é elemento constitutivo do conhecimento do indivíduo e faz parte da construção desse ser enquanto linguagem.

Muitas vezes rotuladas como incapazes, as pessoas com necessidades especiais acabam ficando prejudicadas na aprendizagem, na qual a arte pode exercer um papel importante, como agente transformador e ativo na relação ensino-aprendizagem e como constituidora do conhecimento.

Por alguns anos, desde que iniciei este trabalho, muitas pessoas assim como vários profissionais me questionavam se a dança para Luiza não iria criar expectativas frustrantes em sua vida, visto que nunca conseguiria realizar movimentos “perfeitos” como bailarinos “normais” numa dança. Além de uma visão reducionista da dança, observo que a maioria das pessoas não compreendem o quanto essas atividades podem ajudar no desenvolvimento do ser humano com ou sem necessidades especiais. No entanto Luiza demonstrou evolução na montagem de peças no curso de qualificação para o mercado competitivo de trabalho, assim como se desenvolveu na área pedagógica se alfabetizando-se, além de alcançar a independência nas atividades de vida diária e prática em casa, principalmente. Tudo isso sem ter realizado movimentos “perfeitos” como bailarina profissional, mas por desenvolver vários movimentos que pudessem expressar todo seu valor de ser humano e capaz.

CAPÍTULO VI

“FECHAM-SE AS CORTINAS DO ESPETÁCULO DE DANÇA” COM AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO APRESENTADO

*“Toda técnica envolve a aprendizagem disciplinada de novos códigos e possui uma segunda natureza aquela que só aos caminhos da arte pertence”
(Souchard)*

Vive-se momentos de mudanças políticas, econômicas e principalmente culturais, nos quais as concepções e práticas de dança estão sendo re-significadas. A “turbulência” causada pela inclusão da pessoa com necessidades especiais na sociedade leva os profissionais da área a repensar suas práticas, buscando trabalhar de forma mais eficaz com essas pessoas e oferecer diferentes oportunidades.

Como já afirmava Amaral (1994), alertados, conscientizados e, ao mesmo tempo, respaldados por esse saber recém-construído, muitos profissionais têm podido rever, repensar e refazer sua prática, tanto do ponto de vista técnico como das relações interpessoais.

Neste estudo, o sujeito rompe um preconceito estabelecido culturalmente, mostrando pela arte da dança que um corpo “comprometido” pode e consegue dançar, possibilitando, além disso, um novo conceito do próprio corpo, dos seus limites e de um processo terapêutico que repercute em mudanças no seu corpo enquanto órgão, e também na relação desse corpo com seu meio, pois reproduz linguagem, desejos e faz isso com desenvoltura, abolindo com o dualismo mente-corpo que, infelizmente, hoje ainda se faz presente em algumas áreas da saúde.

Dirigindo-se à questão da construção das funções superiores no homem, Vigotski trabalha com o conceito de mediação na relação homem/mundo e com o papel fundamental do contexto cultural na construção do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos, considerando a contingência histórica, a especificidade cultural e a particularidade do percurso individual, componentes essenciais de sua teoria. A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

No estudo desenvolvido com Luiza observamos que ela se constituiu através da dança. Isto é, a dança introduziu a vivência de uma outra relação social e motivou inclusive a maior comunicação oral. Luiza agora não é mais só a aluna da APAE, mas é uma artista, ampliou seu universo simbólico. Luiza foi aos poucos captando a significação desta atividade cultural e criando novos sentidos e significações para sua vida.

Esta transformação se deu pelo fato de a dança e suas ações serem tratadas como atividade cultural aprofundando como atividade humana que ganha sentido e têm todas as funções psicológicas superiores envolvidas.

Isso significa dizer que esse novo funcionamento ocorreu “não apesar da deficiência”, mas justamente “pela deficiência”. Nas palavras de Vigotski (1989) o indivíduo tem limites e possibilidades definidos pela evolução da espécie, que lhe fornece um substrato biológico estruturado como base do funcionamento psicológico. A ligação dessa estrutura biologicamente dada com o papel essencial atribuído aos processos históricos na constituição do ser humano se dá por uma característica universal da espécie: a plasticidade do cérebro como órgão material da atividade

mental. O cérebro é um sistema aberto que pode servir a diferentes funções (que podem ser específicas de um momento e de um lugar cultural), sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. Além disso, qualquer ser humano não existe dissociado da cultura. A mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais. O indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente, mas ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo.

A valorização pessoal que recebeu e recebe a cada dia, depois que iniciou a prática da dança, é que estimula sua imaginação para novas coreografias que desafiam os movimentos de seu corpo e, conseqüentemente, influenciam no desenvolvimento da linguagem, na expressão corporal e na sua reafirmação como sujeito capaz, rompendo com o preconceito social de ser “deficiente”. Conforme afirmamos acima, a introdução da dança a fez viver outra relação social. Hoje Luiza é uma outra pessoa, ativa e participante. Tem desejos e sabe o que quer. Não é a paciente da clínica e a aluna da escola especial. Sua vida ganhou novos sentidos.

Os resultados evidenciam a expressividade do sujeito para além de um corpo biologicamente comprometido. Indicam que a dança contribuiu para favorecer o potencial lingüístico e global do sujeito e, principalmente, na sua constituição como sujeito histórico-cultural. Além disso, evidencia a importância de proporcionar oportunidades de inclusão para essas pessoas, a partir de atividades alternativas artísticas, como é a dança.

O desenvolvimento desta pesquisa mostra também o valor de uma prática ainda pouco difundida, esperando-se que possa contribuir para que as instituições que

atendem a essas comunidades reflitam sobre a possibilidade de incluí-la em seu currículo, em prol da melhor qualidade de vida desses sujeitos.

Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações. Ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a essa sua marca e se transformam.

Há muito que se desenvolver na prática em relação às pessoas com necessidades especiais. Este trabalho é o início de uma jornada complexa que implica em muitas frentes de investigação.

Muitas são as emoções desencadeadas pelo contato com a deficiência, mas podemos pensá-las talvez em dois grandes conjuntos: aquelas que geram movimentos de afastamento e aquelas que geram movimentos de aproximação. Dentre as primeiras: medo e repulsa; dentre as segundas: pena e fascínio. Sejam, porém, quais forem as emoções presentes, cumpre salientar que exercem um poder hegemônico sobre o racional.

Segundo Canguilhem (1995), aceita-se que os fenômenos patológicos revelam uma estrutura individual modificada, levando-se em conta o meio que é próprio da pessoa. O importante seria que nós não limitássemos a vida humana a essa relação normal/patológico, pois é preciso olhar para além do corpo, da doença, da diferença, da deficiência. A discussão parece eterna... Difícil... É necessário apontar para a possibilidade de uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que, do ponto de vista neurológico, anunciam “deficiências”/ limitações, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns

níveis, porque estão delimitados esses aspectos e esses níveis, num tempo, também delimitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1970.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1994.

ANDERY, M. A., MICHELETO, N., SÉRIO, T. **Para Compreender a Ciência – Uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

AZEVEDO, S. M. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. São Paulo: Perspectiva S.A., 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

BUENO, R. P. P. **A arte na diferença: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental**. 2002. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

BUENO, R.P. **A arte, ensino e produção artística na diferença: Educação, Arte, Inclusão**. Programa Arte sem Barreiras/ Funarte, Rio de Janeiro, nº 1, p. 19-27, set/dez. 2002.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

COUTO, L. N. A Deserotização do Corpo. Um processo histórico-cultural. In: ROMERO, & (org). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus. 1995, 308p.

CHUN, R. Y.S. Questões de Linguagem na Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. In: LACERDA, C. B. F. & PANHOCA, I. (org) **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté/São Paulo: CABRAL editora universitária Ltda. 2002, p.73-98.

CHUN, R. Y. S. & MOREIRA, E. C. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa Ampliando Possibilidades de Indivíduos sem Fala Funcional. In: LACERDA, C.B.F & PANHOCA, I. **Tempo de Fonoaudiologia**. 1ª edição. Taubaté: CABRAL editora universitária Ltda., 1996/1997.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DANTAS, M. - **Dança, o enigma do movimento no corpo**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. 121 p.

DAÓLIO, J. - **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 100p.

DUARTE, J.F. **Por Que Arte – Educação?** Campinas: Papirus, 1996. 86p.

ECO, Umberto. **A definição da Arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1986.

EICHER, P. S. & BATSHAW, M. L. Parálisis Cerebral. Clínicas Pediátricas de Norteamérica. In: PUYELO, M.et.al. **A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: Diagnóstico e Tratamento**. Barcelona: Santos Livraria, 2001, p.10.

FEDERAÇÃO das APAES do ESTADO de SÃO PAULO. V. 2, 1998/1999, São Paulo. Apostila: **história dos deficientes**, 210p.

FERREIRA, E.L. - **Dança em cadeira de rodas: os sentidos da dança como linguagem não verbal**. 1998. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas. Campinas, 1998.

FISCHINGER, B. S. Considerações sobre a Paralisia Cerebral. In: MASSI, G. **A Linguagem e Paralisia Cerebral: Um Estudo de Caso do desenvolvimento da Narrativa.** Curitiba: Maio, 2001.

FOUCAULT, T. M. **História da Sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRAZÃO, Y.S. **Paralisia Cerebral na Clínica Fonoaudiológica: Primeiras Questões sobre a Linguagem.** 1996. 98p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FUX, M. **Dançaterapia.** São Paulo: Summus, 1988. 110p.

GAIO, R.C. - **Para além do corpo deficiente...** Histórias de vida. 1999, 141p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 185p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JAPIASSU, R. O. V. **Vygotsky e a criação infantil.** Campinas: Papyrus, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 02 dez. 2005.

LABAN, R. **Danza Educativa Moderna.** Barcelona: Paidós, 1984.

LACERDA, E. T. **Reflexões sobre a Terapia Fonoaudiológica da Criança Paralisia Cerebral.** 1987. 120p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

LACERDA, C.B.F. e MONTEIRO, M.I.B. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In: LACERDA, C.B.F. &

PANHOCA, I. (org). **Tempo de fonaudiologia**. Taubaté: CABRAL EDITORA UNIVERSITÁRIA Ltda, 2002. p. 25-42.

LEMOS, C. T. G. **Interacionismo e Aquisição de Linguagem**. Delta - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 22, p. 231-248, 1986.

LIMONGI, S.C.O. **Paralisia Cerebral: Linguagem e Cognição**. Carapicuíba, Revista Pró-Fono, Departamento Editorial, 1995.

LUCERO, N. A. A .O Corpo Redescoberto. In: ROMERO,E. (org) **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. 308p.

MARCUSE, H. **A Dimensão Estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social: In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. P.9-29.

MOLON, S.I. **Psicologia social: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, E. C. - **Comunicação Alternativa e Suplementar: As Oportunidades da Inclusão**. Temas sobre desenvolvimento, v.10, n.58-59. p.69CE- 74CE, 2001.

MOREIRA, W.W. O Fenômeno da Corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, E.H.M. **Pensado o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994, 207p.

NAVAS, C. **Dança Moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

OLIVEIRA, M. C. **A Dança e o Verbal nos Processos de Comunicação do Corpo**. 2002. 95p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. L. P. Dança e Discurso. In: *Anais I Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas*. Unicamp/ Campinas. 2001, p.156.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001. 193p.

RIVIÈRE, A. **La psicologia de Vygotsky**. Madrid: Visor, 1988.

RODRIGUES, M. C. **Práticas e Representações Corporais em Fonoaudiologia**. 1998. 118p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SASSAKI, R.K. - **Inclusão : Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 146p.

SPINK, M. J.P. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. 296p.

TABITH, J. R. A. **Foniatria/Disfonias, Fissuras Labiopalatais, Paralisia Cerebral**. São Paulo: Cortez, 1995, 207p.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais / A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1995. 175p.

VASCONCELLOS, R. **Paralisia Cerebral**: a fala na escrita. 1999. 128p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico- cultural. **Psicologia em estudo**. Maringá, v.9, n. 1, p.127-135, 2004.

_____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & sociedade**. Florianópolis, v. 17, n.2, p.99-104, mai/ago.2005.