



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS

**ANÁLISE DAS RACIONALIDADES PRESENTES EM ATIVIDADES
FORMAIS DE DANÇA PARA PESSOAS COM (D)EFICIÊNCIA:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM SALVADOR-BA**

Salvador
2008

ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS

**ANÁLISE DAS RACIONALIDADES PRESENTES EM ATIVIDADES
FORMAIS DE DANÇA PARA PESSOAS COM (D)EFICIÊNCIA:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho

Salvador
2008

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S237 Santos, Eleonora Campos da Motta.

Análise das racionalidades presentes em atividades formais de dança para pessoas com (d)eficiência : um estudo de casos múltiplos em Salvador-BA / Eleonora Campos da Motta Santos. - 2008.

162 f.

Inclui anexo e apêndices.

Orientadora : Profª Drª Denise Maria Barreto Coutinho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

1. Dança para deficientes - Salvador(BA) - Estudo de casos. 2. Racionalismo. 3. Arte na educação. I. Coutinho, Denise Maria Barreto. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III.Título.

CDD - 792.8

CDU - 793.324

ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS

**ANÁLISE DAS RACIONALIDADES PRESENTES EM ATIVIDADES
FORMAIS DE DANÇA PARA PESSOAS COM (D)EFICIÊNCIA:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: 25 de setembro de 2008

Banca Examinadora

Profa. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho – Orientadora
Doutora em Letras pela UFBA/Princeton University.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos
Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - UnB.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Fátima Daltro de Castro Correia
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica – SP.
Universidade Federal da Bahia

Às famílias Campos, Motta, Machado e Santos, pela constante presença nas diversas formas de ausência;

À Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, pelos ensinamentos e prazeres com a dança; e

A André e Beatriz, meus companheiros, meus incentivadores, minhas referências... amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Se estou escrevendo estes agradecimentos é por que finalizei a etapa do mestrado. Uma etapa construída por múltiplos encontros, ajudas, choros, palavras, abraços, descobertas, cansaço, sábados e domingos ensolarados ou não no computador, gritos de “mããnhêê!!”, comidinhas gostosas do marido, caras alegres, outros dias, nem tanto, chimarrão para não dormir, piadas via email... enfim, por muitas “mãos”, às quais não posso deixar de agradecer:

À FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, pela concessão da bolsa de estudos pelo período de um ano;

À minha orientadora Denise Coutinho, pelos múltiplos e outros conhecimentos, pela generosidade, tranqüilidade, senso de humor, desprendimento, energia, exemplo de compartilhamento e ética, transformados numa nova amizade;

Aos alunos e pais do Projeto “Poéticas da Diferença”, obrigada pelos inúmeros momentos poéticos, muitos deles inspiradores desta pesquisa, e pela oportunidade de conhecê-los melhor pela dança;

À Ariadne Santos, pelo coleguismo no trabalho e amizade dentro e fora dele;

A Diego Almeida, pelo olhar sensível no registro de momentos importantes de trabalho relacionados a esta pesquisa;

Às instituições visitadas, por disponibilizarem o espaço para as observações;

À professora Ana Cecília Bastos, pelos conhecimentos construídos na disciplina Teoria e Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, do Programam de Pós graduação em Psicologia da UFBA, e pela forma generosa e construtiva com que atuou no exame de qualificação e aceitou o convite para participar da banca examinadora da defesa;

À professora Fafá Daltro, pelo convite, no corredor da Escola de Dança/UFBA, há quatro anos, para trabalhar junto ao que hoje é o projeto “Poéticas da Diferença”, oportunidade que iniciou minha construção de um novo olhar sobre corpo e dança, e pela satisfação que é, para mim, tê-la na banca examinadora da defesa;

À professora Lúcia Fernandes Lobato, por ter aceitado a suplência no exame de qualificação e banca de defesa, e pela disponibilidade em compartilhar suas observações sobre esta dissertação;

À Direção, professores e funcionários da Escola de Dança/FUNCEB, pela disponibilidade e troca nos últimos meses. Alê, Ana Karla, Nena, Léo, Ciça e Jana, obrigada pela compreensão e coleguismo;

Aos professores e funcionários da Escola de Dança/UFBA que sempre incentivaram minhas ações, contribuindo para que se configurassem possibilidades de estudo no mestrado, em especial Beth Rangel, David Iannitelli, Carla Leite, Norberto Peña, Virgínia Chaves, Márcia Mignac, Eloísa Domenici e Ivani Santana;

À professora deste Programa, Jussara Setenta, pela indicação do autor Antônio Pierucci;

Aos integrantes do grupo de pesquisa CONES, em especial ao colega Sidarta Rodrigues e aos professores Naomar Almeida Filho e Sílvia Caldeira, pelas generosas contribuições a esta dissertação;

Aos colegas do curso de mestrado, pelas conversas, críticas, perguntas, textos, links, vídeos, referências e risadas;

À minha amiga-irmã (“supergêmea”) Márcia Mignac, pelo coleguismo do dia-a-dia, já de antes do mestrado, transformado na sincera, sensível, animada e incrível amizade que compartilhamos desde então;

À Dra. Edmary Urpia, pelo exercício de estabilidade;

Aos amigos Tereza, Adriane, Jorge, Beto, Mara, Roberta, Tati, Cau, Carminha, Valteno, Oldegar, Débora, Golden e “Angelita” que acompanharam de perto o processo de construção desta dissertação e não mediram esforços para tornar os intervalos de estudo em momentos revigorantes;

À Peko e à Dilma, meus braços, pernas, cabeça e tudo mais no cuidado paralelo com a casa e com Beatriz, obrigada pelo carinho;

À minha mãe Zulce, meus sogros Carmen e Getúlio, meu irmão Ike e cunhados Fabi, Cris, Flavinho, Véio e Vanessa, pelas muitas formas de ajuda e incentivo, de longe e de perto;

Ao Deco, pelo amor vibrante e companheiro; e à Beatriz, por encher de alegria todos os dias da minha vida.

Uns vão
Uns tão
Uns são
Uns dão
Uns não
Uns hão de
Uns pés
Uns mãos
Uns cabeça
Uns só coração
Uns amam
Uns andam
Uns avançam
Uns também
Uns cem
Uns sem
Uns vêm
Uns têm
Uns nada têm
Uns mal uns bem
Uns nada além
Nunca estão todos
Uns bichos
Uns deuses
Uns azuis
Uns quase iguais
Uns menos
Uns mais
Uns médios
Uns por demais
Uns masculinos
Uns femininos
Uns assim
Uns meus
Uns teus
Uns ateus
Uns filhos de Deus
Uns dizem fim
Uns dizem sim
E não há outros

Caetano Veloso

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Análise das racionalidades presentes em atividades formais de dança para pessoas com (d)eficiência**: um estudo de casos múltiplos em Salvador-Ba. 156f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

Esta dissertação busca identificar e analisar as concepções sobre dança e corpo implicadas nas propostas de atividades em dança das instituições que prestam serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador. Parte da hipótese de que as iniciativas envolvendo a prática de dança nestas instituições baseiam-se numa racionalidade cartesiana, onde o corpo considerado não normal é visto como portador de limitações intransponíveis, e dança como veículo/instrumento de ação pedagógica que pode ser utilizado apenas para recreação e ou reabilitação, tendo como referência o corpo dito "normal". Através do mapeamento dessas instituições e da observação dessas realidades em Salvador, o trabalho utiliza a metodologia de estudo de casos para descrever e analisar tais entendimentos no âmbito da dança, problematizando a nomenclatura diversa e, por vezes, contraditória sobre o tema, e as estratégias usadas nas instituições para desenvolver as propostas em questão. É também intenção deste estudo propor alternativas pedagógicas em dança que permitam não só a experiência lúdica e sensório-motora, mas a investigação artística e criativa da singularidade desses sujeitos e sua relação com o meio pelo viés crítico da arte.

Palavras-chave: Dança; Pessoas com deficiência; Racionalidade cartesiana; Arte e Educação.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Analysis of rationalities occurring in formal dance activities for people with (d)efficiency**: a study of multiple cases in Salvador (Bahia, Brazil). 156 p. 2008. Master's Thesis – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

This thesis seeks to identify and analyze ideas about dance and body involved in the proposed activities in dance of the institutions that serve people with (d)efficiency in Salvador. We begin with the hypothesis that initiatives involving the practice of dance in these institutions are based on a Cartesian rationality, where the body considered not normal is seen as the bearer of insurmountable limitations, and dance is taken as a vehicle / educational tool for action that can be used only for recreation or rehabilitation, with reference to the body so-called normal. Through mapping these institutions and observation of these realities in Salvador, the work uses the method of case study to describe and analyze such understandings within the dance, drawing the diverse and sometimes contradictory nomenclature on the issue, and strategies used in the institutions to develop these proposals. It is also intention of this study to propose alternative pedagogies on dance, allowing not only playful and sensory-motor experiences, but the research of artistic and creative singularity of this subject and its relationship with the environment by the critical bias of art.

Keywords: Dance; Disability; Cartesian Rationality; Art and Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. RECONHECENDO ACONTECIMENTOS	11
1.2. POÉTICAS DA DIFERENÇA: UM ACONTECIMENTO	16
1.3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	20
2. “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”: UMA REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1. O CONCEITO “DEFICIÊNCIA” NA CULTURA OCIDENTAL	23
2.2. A CONCEPÇÃO DE “DANÇA” NA CULTURA OCIDENTAL	32
2.3. CATEGORIA “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” EM TEXTOS ACADÊMICOS	35
2.4. POR QUE (D)EFICIÊNCIA E NÃO DEFICIÊNCIA?	45
3. MÉTODO	48
3.1. NATUREZA DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO	48
3.2. POR QUE O ESTUDO DE CASO?	54
3.3 ETAPAS DA PESQUISA	56
3.3.1 Definição dos casos	56
3.3.2 Sujeitos da pesquisa	58
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
4.1. NOMEÇÃO DA CATEGORIA “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” NOS CASOS ESTUDADOS	68
4.2. INDICADORES DAS RACIONALIDADES ESTRUTURANTES DAS ATIVIDADES DE DANÇA NAS INSTITUIÇÕES ESTUDADAS	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICES	100
I - Diário de campo	100
II – Roteiro das entrevistas e das observações	137
III - Solicitação de Autorização das Instituições	139
ANEXOS	140
I - Documento referente à aprovação da pesquisa no Comitê de Ética/ISC-UFBA	140
II – Listagem das Instituições de Salvador-BA	141

1. INTRODUÇÃO

Se eu fosse japonês, acho que não gostaria da maior parte das coisas que os não japoneses escrevem sobre o Japão. (Conferência de Bourdieu no Japão, 1989).

1.1. RECONHECENDO ACONTECIMENTOS

Considerar um fenômeno um acontecimento significa entendê-lo como inesperado e imprevisível diante das situações que se organizam no momento em que ocorre. Um acontecimento é também uma oportunidade de ampliar o espaço dos possíveis¹ (BOURDIEU, 1996). É nesse sentido que vejo minha aproximação com a temática da dança e da (d)eficiência, e explico o porquê.

Minha experiência preponderante com dança passa por um longo tempo (20 anos) de prática exclusiva do balé clássico, uma técnica tradicional de dança com trabalho bastante técnico e codificado e que lida com o referencial de movimentos bem definidos, harmônicos, alinhados, executados por um corpo também harmônico e alinhado. Pensar a prática/ensino de dança para pessoas com (d)eficiência, a partir dessa referência, sempre pareceu, portanto, uma proposta estranha para mim.

Especificamente na minha experiência como bailarina clássica e como professora de balé², diariamente convivo com a negação de lesões ou dificuldades corporais na execução dos códigos de movimentos dessa técnica, as quais, uma vez identificadas, precisam ser imediatamente camufladas em prol da manutenção não

¹ Não é minha intenção apresentar nem discutir aspectos da obra de Bourdieu, mas cabe uma explicitação do próprio autor sobre o termo: "[...] espaço dos possíveis que, à maneira de uma língua, ou de um instrumento de música, se oferece [...] como um universo infinito de possibilidades contidas em estado potencial num sistema finito de imposições" (BOURDIEU, 1996, p. 125).

² Iniciei meus estudos em balé clássico em 1982, em Pelotas/RS (Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza/Grupo Ballet de Pelotas), percorrendo meus primeiros 20 anos de contato com dança entre aulas, espetáculos da minha escola, participações em festivais e oficinas e o início da experiência como professora, não só na escola onde obtive minha formação, mas com atuação em outras escolas, academias e projetos sociais em Recife/PE, Porto Alegre/RS e Salvador/BA.

somente do ideal estético, mas também do ideal de corpo perfeito, quase que etéreo, do bailarino clássico.

Especialmente quando se trata de movimentos técnicos com execução tão codificada e controlada como os do balé, apesar de poderem ser ensinados/executados a partir de um trabalho de consciência corporal do bailarino, precisão e virtuosismo físico são exigências para sua realização. Para responder a tais exigências, as repetições exaustivas dos movimentos não raramente produzem lesões, podendo gerar um movimento circular: precisão/virtuose – risco/ocorrência de lesão – ações de adaptação de movimento diante da lesão – precisão/virtuose – probabilidade de ocorrência de nova lesão. Uma bolha no dedão do pé, uma distensão na região da virilha, uma torção no tornozelo, relacionadas com as exigências do balé clássico, por muito tempo construíram, e ainda constroem, a imagem de um bailarino que apresenta déficits, falhas, empecilhos de ação, sendo necessário que a lesão seja, em primeiro lugar, imediatamente camuflada, de modo a não “atrapalhar” o desempenho do bailarino, para que, secundariamente e de preferência sem pausa ou descanso, se pense em revertê-la. Em outras palavras, o déficit/lesão, além de ser visto como um empecilho ou algo que “atrapalha” a prática do balé, é considerado algo fora da sua realidade, devendo ser camuflado ou desaparecer o quanto antes.

Noto que essa lógica de entendimento se repete em outras práticas de dança e observo que ainda se vê pouquíssimo (ou quase nenhum) espaço para pausas – com objetivo de recuperar a lesão. O bailarino/dançarino, na maioria das vezes, não tem escolha e vai à cena mesmo machucado, vendo-se obrigado a não deixar transparecer para o público a dor, ao mesmo tempo em que alimenta, ainda que inconscientemente, a importância do referencial e de uma imagem ideal, reforçando o entendimento de superação de limites como parâmetro de juízo de valor na sua ação. A necessidade de camuflar/superar a dor em prol da excelência na execução e a idéia de “movimento defeituoso” sempre me incomodaram, instigando-me, aos poucos, a questionar esse modelo.

Desenvolver um trabalho de dança relacionando-o com questões de (d)eficiência, mais diretamente com pessoas com (d)eficiência, era, portanto, uma temática que me instigava, mas frente a qual não me sentia instrumentalizada, em função de minha longa experiência restrita à prática do balé. O ingresso no curso de

Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia, em 2003, além de estabelecer o marco no qual meu foco de formação voltou mais especificamente para as questões sobre dança³, foi uma experiência fundamental para que eu ampliasse meu olhar e meu entendimento sobre dança e suas possibilidades de proposição e estudo. Na época (2004), já como aluna da graduação, tive oportunidade de me aproximar da temática da (d)eficiência sob uma outra perspectiva que não a da relação com a prática do balé, ao trabalhar como monitora no desenvolvimento da pesquisa de mestrado da Profa. Fátima Daltro. Ela investigava uma proposta de atividade de dança para um grupo de jovens e adultos com (d)eficiência, baseada na técnica de *Contact Improvisation*⁴. Ao concluir seu mestrado, a referida professora ausentou-se para continuar seus estudos no doutorado fora de Salvador e, por sua indicação, continuei o trabalho de dança com o referido grupo de alunos. Esta demanda, que surgiu quase por acaso na minha relação com o campo da dança, abriu novas e importantes oportunidades para mim, originando alguns desdobramentos:

- 1) Coordenação de um projeto de extensão, por mim desenvolvido desde 2005, na Escola de Dança da UFBA, que oferece aulas de dança para um grupo de jovens e adultos com (d)eficiência, oferecendo também aulas para os cuidadores, acompanhantes do grupo – (“Projeto Corpo Diferente”, orientado pelo Prof. Dr. Norberto Peña, junto ao grupo de Pesquisa Dança Ciência e Comunidade em 2005 e 2006; a partir de 2007 – “Poéticas da Diferença”, atualmente orientado pelas Professoras Denise Coutinho e Fátima Daltro);
- 2) Realização de minha prática de ensino e elaboração de meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Dança (2006.2), sob a orientação da Profa. Lúcia Lobato, intitulado “SE ELA DANÇA... EU DANÇO... Oficinas de dança para pessoas com deficiência”.

³Sou também formada em Direito na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS), estudos que concluí em 1999.

⁴ Segundo Correia (2005), é uma técnica de dança baseada no movimento conjunto, normalmente de duas pessoas, guiadas pela linguagem sensorial da pele como o calor, o peso, o toque, a pressão, a direção e as dinâmicas variadas de movimento, tendo sua origem nos estudos de movimento de Steve Paxton, na Faculdade de Oberlin, Ohio (EUA).

Antes de situar brevemente a história do projeto “Poéticas da Diferença”, visto que é a partir dessa experiência já incorporada (*embodied*) que proponho a dissertação, entendo importante mencionar outro acontecimento que considero significativo dentro da temática aqui tratada.

Alguns dias antes do meu exame de qualificação, a Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação⁵, instituição de âmbito nacional que notadamente oferece atendimento e tratamento a pessoas com algum tipo de comprometimento no aparelho motor, lançou um edital de processo de seleção pública para o cargo de professor de dança, com duas vagas para a função, sendo que uma reservada para candidato com (d)eficiência, e exigindo, como pré-requisito, formação plena em licenciatura em dança.

Esta situação, ao mesmo tempo em que faz emergir demandas sociais importantes, como o reconhecimento do diferencial de formação de um profissional com curso superior em dança e de espaços de atuação profissional de pessoas consideradas com (d)eficiência neste campo, exprime um sentido paradoxal. O fato de o edital exigir como único pré-requisito o diploma de licenciatura em dança indica o reconhecimento de especificidades deste campo que justificam a existência da formação superior especificamente em dança. É interessante perceber que o conteúdo programático, norteador das provas e apresentado no referido edital, envolve assuntos partilhados também em educação física ou fisioterapia (anatomia humana, fisiologia humana, fisiologia do movimento, marcha humana e postura, entre outros). Entretanto, enumera assuntos específicos da formação em dança (história da dança, fundamentos da dança, improvisação e expressão corporal, processo coreográfico, dança na educação, por exemplo). Assim, ao exigir que o candidato seja licenciado em dança, a instituição contratante demonstra o reconhecimento de que o profissional com essa formação lida, maneja e vê, de forma diferenciada, sistematizada e qualificada, conteúdos compartilhados e estudados em outros campos do conhecimento.

Outra situação importante apresentada neste edital é a reserva de uma das vagas da seleção para pessoas com (d)eficiência. O artigo 37, inciso VIII, da Constituição

⁵ Disponível em <http://www.sarah.br>. Acesso em 26 jun.2008.

Federal do Brasil de 1988⁶ obriga, em lei complementar, a reserva de um percentual dos cargos e empregos público para pessoas com (d)eficiência. Segundo estatísticas do IBGE (Censo de 2000)⁷, cerca de 14% da população do Brasil é formada por esse público (lembrando que este percentual é composto pela característica de (d)eficiência visível ou que pode ser diagnosticada, ou seja, a visibilidade justifica a categorização, uma discussão que retomo mais adiante). Porém, a efetiva atuação social desta categoria de pessoas ainda acontece de maneira precária, por motivos vários e sobredeterminados⁸ de natureza comportamental, política, econômica etc. Nos últimos anos, a maioria dos editais para concursos públicos, no Brasil, vem garantindo a referida parcela de vagas e o edital da Rede Sarah, ao reservar uma vaga para docente com (d)eficiência, cumpre a exigência legal.

Sem deixar de compreender a relevância desta situação, questiono, aqui, até que ponto a obrigatoriedade de reserva de vagas não acaba revelando-se letra vazia da lei. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que esta obrigatoriedade legal garante às pessoas com (d)eficiência o acesso aos empregos públicos no mesmo patamar que as pessoas consideradas sem (d)eficiência, percebo que não indica reflexão acerca das complexas relações e demandas que efetivamente envolvem a situação de pessoas com (d)eficiências obterem formação superior no Brasil, pressupondo, de forma simplista, a existência de pessoas com (d)eficiência habilitadas para os empregos.

⁶ Artigo 37, inciso VIII, CF/88 - "A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão." Atualmente é comum nos editais dos concursos públicos já vir estabelecido o número de vagas destinadas às pessoas portadoras de necessidades especiais. Normalmente há uma reserva de 20% das vagas para portadores de necessidades especiais, Lei 8112/90 (Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/6110/1/reserva-de-vagas-em-concursos-publicos-para-portadores-de-deficiencias/pagina1.html>>. Acesso em 12 jul. 2008.

⁷ Disponível em: www.ibge.gov.br;
[http://www.sinpapel.com.br/downloads/LeiCotasTrabalhoPNE.ppt#393,8,Quadro 1 – Resumo das Informações do Censo de 2000 e das Estimativas dos PNEs](http://www.sinpapel.com.br/downloads/LeiCotasTrabalhoPNE.ppt#393,8,Quadro%201%20-%20Resumo%20das%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20do%20Censo%20de%202000%20e%20das%20Estimativas%20dos%20PNEs); Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/socioambiental/pdf/04-sala3-13h30-Pessoas-Deficiencia.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

⁸ A respeito do conceito de Sobredeterminação, elaborado por Freud no final do século XIX, bastante explorado por Bourdieu e pelas teorias da complexidade, um bom resumo é dado por um dos biógrafos de Freud: "Um ponto fundamental na teoria de Freud é que [...] cada acontecimento, por mais acidental que pareça, é, por assim dizer, um nó de linhas causais entrelaçadas, cujas origens são demasiado remotas, cujo número é demasiado grande, cuja natureza é demasiado complexa para que possam ser prontamente classificados" (GAY, 1991, p. 123).

Considero que, mais que letra de lei, tal exigência precisa apontar a existência de espaço profissional e forçar a ampliação das possibilidades de pessoas com (d)eficiência habilitarem-se num curso de nível superior, no caso em dança, o que demanda ações mais efetivas no sentido de garantir a essas pessoas acesso à educação desde os níveis fundamentais. Não quero aqui demonstrar a impossibilidade de existirem, no Brasil, pessoas com (d)eficiência licenciadas em dança, pois quero acreditar que muitos candidatos se inscreveram para o processo seletivo. Minha intenção é chamar atenção para o fato de que esta abertura de vaga num concurso para professor de dança reconhece como legítima a pretensão de pessoas com (d)eficiência almejem esta formação.

A possibilidade de que tais competências sejam ensinadas e desenvolvidas por pessoas com configuração corporal por vezes consideradas não aptas para praticar/criar/ensinar dança, aponta alguns desafios. Em primeiro lugar, para termos profissionais com (d)eficiência licenciados neste campo, precisamos, antes de tudo, de processos seletivos e de estruturas organizacionais nas Universidades que reconheçam e acolham candidatos com diferentes demandas corporais/educacionais. Além disso, este acolhimento não pode ficar restrito ao ingresso, mas precisa de políticas claras que garantam sua permanência durante o curso superior, de modo a permitir sua conclusão.

Nesse caminho, ao apresentar como problematização desta pesquisa “como” aulas de dança para pessoas com (d)eficiência vêm acontecendo em instituições de Salvador, não tenho a intenção de construir um juízo de valor sobre as iniciativas. Pelo contrário, esta dissertação aponta meu desejo de convidar o leitor e a comunidade da dança a refletir sobre os pressupostos, objetivos e metodologias presentes nas realidades estudadas, começando pela minha experiência no já mencionado projeto “Poéticas da Diferença”.

1.2. POÉTICAS DA DIFERENÇA: UM ACONTECIMENTO

Em julho de 2004, quando eu já era aluna do curso de licenciatura em dança da UFBA, fui convidada pela professora Fátima Daltro, docente do curso, para atuar como monitora na aplicação da metodologia de pesquisa do seu trabalho de

mestrado: aulas de dança, com base na técnica de *contact improvisation*, para um grupo de jovens e adultos com múltiplas (d)eficiências, freqüentadores do Instituto Baiano de Reabilitação – IBR e do Centro de Prevenção da Deficiência – CEPREDE, ambas instituições especializadas na prestação de serviços a pessoas com (d)eficiência em Salvador. Tendo aceitado o convite, acompanhei dois meses das aulas semanais de dança, na Escola de Dança da UFBA, que me proporcionaram experiências estéticas e de práxis pedagógica dirigidas noutra sentida do que eu até então conhecia. Aulas propostas a partir da improvisação espontânea de movimentos e do contato corporal, além da forma flexível, sensível e, sobretudo, alegre, da condução da professora, permitiram-me perceber/reconhecer dança em movimentos fora da estética do balé e observar/conviver com a noção de (d)eficiência de um lugar deslocado do olhar vitimizador e assistencialista – se é que posso resumir essas experiências numa frase.

A participação ativa e motivada dos alunos nas aulas (em torno de 30 pessoas) também chamou minha atenção, caracterizando o processo como uma via de mão dupla. Ao final do segundo mês de trabalho, nós, da equipe, já ouvíamos depoimentos entusiasmados das mães/acompanhantes e dos próprios alunos sobre o prazer em participar das atividades e em transitar no ambiente da universidade, bem como sobre acontecimentos que caracterizavam modificações de atitudes de integrantes do grupo em relação a hábitos do cotidiano e de convívio social, modificações estas que os próprios alunos associavam à participação nas aulas de dança.

Com a conclusão do seu mestrado, e saída para o doutorado no início do ano de 2005, a professora Fátima Daltro sugeriu que eu continuasse conduzindo as aulas de dança com o grupo de alunos, principalmente, pelo alto grau de motivação e envolvimento que se construiu em torno dessa prática.

Dessa forma, em março de 2005, surgiu o projeto “Corpo Diferente”, uma atividade associada ao grupo de pesquisa Dança, Ciência e Comunidade e orientada pelo também professor da Escola de Dança, Prof. Norberto Peña. Desde a sua concepção, o projeto priorizou a realização de oficinas permanentes de dança para pessoas com (d)eficiência, objetivando proporcionar a experiência artística em dança bem como a construção e circulação de performances, cenas e espetáculos, para serem apresentados pelo grupo de alunos nos mais diversos ambientes da

cidade (por exemplo, no próprio ambiente acadêmico da Escola de Dança e nas instituições freqüentadas por eles).

Ainda no início do ano de 2005, foi possível identificar a necessidade e a importância de envolver os familiares/acompanhantes dos alunos nesta prática e buscar a resignificação de seus olhares sobre corpo e dança. Assim, como um desdobramento da ação principal, duas monitoras agregaram-se ao projeto (também alunas do curso de licenciatura em dança da UFBA), o que permitiu oferecer aulas, em horário coincidente ao horário de trabalho da primeira turma, para os cuidadores (pais, mães e responsáveis), que antes ficavam apenas esperando seus filhos do lado de fora.

Já durante este primeiro ano o grupo de alunos e o grupo de cuidadores, além das práticas semanais, tiveram oportunidade de apreciar alguns espetáculos de dança que circularam em Salvador, bem como apresentar performances e aulas abertas nos painéis performáticos da Escola de Dança, promovidos ao final de cada semestre letivo, e também em eventos de diversas instituições especializadas na prestação de serviços a pessoas com (d)eficiência na cidade.

Em 2006 e 2007, além da manutenção do trabalho de conscientização corporal, preparo físico e criação, bem como do trabalho com os acompanhantes, minha proposta, juntamente com o grupo de monitores e orientadores, foi estimular os integrantes dos grupos a participarem, também, da elaboração dos roteiros das apresentações, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das aptidões, capacidades e interesses particulares que já começavam a emergir no grupo. Alguns efeitos produzidos pelo trabalho realizado no Grupo de Dança “Poéticas da Diferença” podem ser aqui apontados: uma aluna do projeto, durante esse período, concluiu o ensino médio e desde então participa do curso pré-vestibular oferecido pela Escola de Dança da UFBA, visto que seu interesse é prestar o próximo concurso vestibular para dança; alguns alunos começaram a mencionar interesse por composição de letras para música, outros começaram a demonstrar muito mais autonomia na execução de ações do cotidiano voltadas aos seus interesses (manter seu quarto limpo e arrumado); muitos casais de namorados entre os participantes do grupo surgiram; um dos alunos trouxe sua namorada para participar do grupo, sendo que ele trabalha como vendedor e, hoje, os dois já moram juntos.

Ainda em 2006, outro desdobramento dessa atividade, como já mencionei, foi a elaboração do meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em dança,

baseando-o na práxis desenvolvida no projeto. Logo em 2007, duas monitoras envolvidas na atividade também elaboraram seus trabalhos de conclusão de curso a partir das propostas desenvolvidas tanto para o grupo dos alunos como com o grupo de cuidadores. Ressalte-se que uma dessas alunas foi contemplada com bolsa de iniciação científica/PIBIC, com plano de trabalho baseado nestas oficinas.

Assim, em 2007, o projeto desvinculou-se do grupo de pesquisa e foi aprovado como atividade de extensão de caráter permanente da Escola de Dança, tendo seu título alterado para “Poéticas da Diferença”, a partir daí sob a orientação da professora Denise Coutinho. Aproveito para destacar que o trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2007 foi selecionado pelo Edital nº 006/2007 – “Apoio à Pesquisa e Projetos Artístico-Educativos em Dança”, tendo recebido financiamento da Fundação Cultural do Estado da Bahia. A partir do plano de trabalho da pesquisa PIBIC de uma das monitoras da equipe, as ações do projeto estenderam-se para além das aulas semanais de dança e das performances pontuais do grupo, associando a sua rotina visitas a escolas da rede pública estadual de ensino para a realização do que chamamos de “Cirandas Artístico-Educativas”. Tais cirandas, propostas pelos alunos do projeto “Poéticas da Diferença” às turmas de terceiro ano do ensino médio de algumas escolas públicas, e sob orientação da equipe de trabalho do projeto, foram realizadas no ambiente das escolas visitadas, durante um turno (uma manhã ou uma tarde), envolvendo a realização de performances de alguns integrantes do projeto, aplicação de questionários de levantamento de opinião com os alunos das escolas e a realização de aula de dança seguida de debate sobre a experiência vivida durante a intervenção, com a participação dos alunos das escolas e dos dançarinos do projeto. Esta estratégia de trabalho, mais que dar continuidade às atividades, indicou novas e necessárias estratégias de ação para o futuro.

A aproximação mais efetiva entre prática e referências teóricas, exigência do ato de elaborar monografias e relatórios de pesquisa, proporcionou a sistematização da ação e a reflexão sobre o conhecimento que vinha sendo construído, o que tornou possível reconhecer que o projeto vem gerando uma consistente experiência de práxis (2004 a 2008) bem como sistematizações teóricas importantes para a consolidação da discussão sobre dança e (d)eficiência no ambiente acadêmico. Como exemplo, posso citar que, dessas discussões, surgiu a decisão de mudar o

título do projeto e a nomenclatura anteriormente utilizada, a necessidade de transformá-lo oficialmente numa atividade de extensão da Escola de Dança, além desta dissertação.

1.3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O envolvimento com esta prática específica proporcionou, também, a oportunidade de me aproximar das realidades das instituições especializadas na prestação de serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador. Ao levar o grupo de dançarinos do projeto para apresentar performances de dança em feiras e eventos comemorativos em diferentes lugares, pude observar a apresentação de outros grupos de dança de várias instituições da cidade. Assim, pude perceber que a prática da dança já acontece há algum tempo na rotina desses espaços especializados, não sendo, portanto, uma iniciativa inédita. Características coreográficas dos produtos artísticos apresentados variavam de instituição para instituição, indicando diferentes formas de proposição da prática da dança. Outro fator que aguçou minha atenção foi o fato de não reconhecer naquelas propostas de atividade de dança qualquer semelhança com as estratégias que vínhamos desenvolvendo no projeto Poéticas da Diferença/UFBA. Coreografias que utilizam a dança como atividade de ilustração em eventos comemorativos, eventos apenas voltados para a recreação, exercícios físicos baseados exclusivamente na cópia e repetição (como uma ginástica) e/ou como atividade de “criação de danças” que “traduzem” gestualmente letras de músicas, instigaram-me a formular alguns problemas:

- Como as atividades de dança vêm sendo propostas em ambientes que prestam serviço a pessoas com (d)eficiência em Salvador?
- Que concepções sobre corpo e dança orientam essas proposições?

Foi, então, deste lugar e desta perspectiva, de alguém que já acumula certa experiência de trabalho relacionando dança e (d)eficiência, que pude formular tais problematizações e a seguinte hipótese para esta pesquisa: as iniciativas envolvendo a prática de dança em instituições especializadas na prestação de serviços a pessoas com (d)eficiência baseiam-se numa racionalidade cartesiana, onde o corpo considerado não normal é visto como portador de limitações

intransponíveis, e a dança como veículo/instrumento de ação pedagógica utilizado apenas para recreação e/ou reabilitação, tendo como referência o corpo dito normal.

Com o objetivo de identificar e analisar as concepções sobre dança e corpo implicadas nas propostas de atividades em dança das instituições que prestam serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador, dei início ao mapeamento dessas instituições para posterior observação dessas realidades.

Assim, o trabalho utiliza a metodologia de estudo de casos múltiplos para descrever as realidades encontradas nas diversas instituições que oferecem trabalhos no âmbito da dança, problematizando a nomenclatura diversa e, por vezes, contraditória sobre o tema, e as estratégias usadas nas instituições para desenvolver tais propostas.

Em relação à apresentação formal da dissertação, um problema com o qual me defrontei foi a dificuldade de ultrapassar um referencial ao mesmo tempo lingüístico, epistêmico, político e institucional baseado numa racionalidade cartesiana que opera segundo uma visão de mundo e de sujeitos constrangidos pela lógica binária e dualista. Assim, fui levada a propor uma nova grafia para o termo “pessoa com deficiência”: pessoa com (d)eficiência, justificada no 2º Capítulo desta dissertação.

Os objetivos específicos desta investigação compreenderam: analisar a nomenclatura e o tipo de racionalidade presentes em documentos acadêmicos e na literatura contemporânea acerca da relação corpo e ideal normativo; cruzar tais análises com as observações realizadas nas instituições que prestam serviços a pessoas com (d)eficiência e realizam atividades de dança com estes sujeitos; propor uma outra lógica de trabalho artístico em dança que acolha pessoas com (d)eficiência e pessoas ditas normais, sem segregação, introduzindo minha experiência de professora de dança e dançarina, o que vale dizer a dimensão artística/investigativa pouco ou quase nunca associada ao tema da (d)eficiência.

Descrevo, então, sumariamente, o percurso desta investigação.

No segundo capítulo, apresento uma revisão de literatura acerca da categoria “pessoa com deficiência”, identificando e explorando trabalhos acadêmicos sobre o atendimento institucional à categoria, bem como a nomenclatura utilizada para sua identificação. Justifico, ainda neste Capítulo, a modificação gráfica que introduzi no

termo “pessoa com deficiência”, visando ultrapassar, ainda que apenas no nível da leitura, concepções dualistas sobre o fenômeno.

O terceiro capítulo é dedicado a situar a natureza da pesquisa e apresenta a estrutura metodológica eleita para a realização do trabalho: o estudo de casos múltiplos. Também aqui descrevo as etapas da pesquisa caracterizado o contexto observado, bem como os sujeitos envolvidos no trabalho.

No quarto capítulo apresento as características das realidades estudadas, tanto pela observação das aulas como pelas entrevistas realizadas com o corpo diretivo e docente das instituições. Discuto as evidências, a partir de categorias de análise que relacionam a hipótese desta pesquisa com os textos que compõem seu aporte teórico. Ainda neste capítulo, ao analisar a nomeação da categoria “pessoas com deficiência”, inicio uma breve discussão a respeito dos termos “dicotomia” e “dualismo”.

Nas considerações finais, ao remontar o caminho percorrido na elaboração desta dissertação, muito mais que concluir, busco apontar as dificuldades, conflitos e contradições encontrados no processo de escrita, situando a tensão que se apresenta quando um pesquisador, que tem experiências no âmbito daquela proposta, propõe-se a observar criticamente o trabalho de outro profissional, além de indicar idéias e possibilidades para trabalhos futuros e afins ao tema tratado nesta dissertação.

2. “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Coagidos assim pelos textos, estaremos menos expostos às omissões e às classificações arbitrárias. (MAUSS e HUBERT, 2005)

2.1. O CONCEITO “DEFICIÊNCIA” NA CULTURA OCIDENTAL

As questões da nomenclatura bem como a relação social com pessoas com (d)eficiência indicam necessariamente uma escolha epistemológica relativa ao conceito de “deficiência” e à categoria “pessoa com deficiência”.

Historicamente, a filosofia ocidental (CHAUÍ, 1995 e NUNES, 1989) tem aderido à concepção dualística corpo-mente, entendendo o primeiro como suporte da alma, seja no sentido platônico – corpo como túmulo, prisão da alma – seja do ponto de vista aristotélico – corpo como instrumento através do qual a alma existe no mundo. Essa noção dualista se mantém no decorrer da Idade Média, com a inquisição matando o corpo (veículo) para buscar a purificação da alma; no período iluminista, com a visão do corpo fragmentado e a necessidade de tornar visível o que está dentro dele; e com o pensamento cartesiano (“Penso, logo existo”), segundo o qual corpo e mente são substâncias distintas: a dita essência humana estaria localizada na mente (noção próxima a de alma, ou espírito), distinta da substância corpo, um conjunto de funções mecânicas, a máquina que permite o pensar.

Os ideais de beleza e estética que orientam o pensamento ocidental (NUNES, 1989) também perpassam pelos mesmos referenciais: para o pensamento grego, o belo está na manifestação do virtuosismo, das proporções perfeitas, do corpo com músculos delineados, o mais próximo possível das imagens e dos poderes dos deuses. A este entendimento somam-se as idéias iluministas de que a beleza está na forma, no retrato da perfeição a partir das observações concretas dos elementos do mundo; os referenciais da Renascença, que resgata a cultura greco-romana e somente vê beleza na harmonia, na proporção, no equilíbrio; e o pensamento

cartesiano, segundo o qual o belo está também relacionado à idéia de funcionalidade sem erro, sem defeito, modelo e perfeição.

Por essa lógica, é possível perceber e compreender o tratamento dado, ao longo da história, ao corpo que não corresponde a tais ideais. A concepção de mundo, de ser humano e de relação social, vivida em determinado momento histórico e cultural condiciona a forma de tratamento imposta àqueles que não se enquadram no referencial de normalidade. Pessoti (1981), no artigo “Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental”, e Fonseca (1995), no livro **Educação Especial**, ambos referidos por Marques (2000), mencionam estágios evolutivos, referentes à concepção sobre (d)eficiência mental, no pensamento ocidental: o teológico/metafísico ou preformista, que busca a explicação para ocorrência da normalidade/anormalidade a partir de desígnios divinos e preceitos religiosos e o científico ou predeterminista, que tenta explicar a existência do desvio do padrão corpóreo normal à luz dos preceitos das ciências naturais e biológicas.

Registros históricos apontam a relação entre epistemologia sobre (d)eficiência e estrutura/demanda social, explicitada na forma de tratamento das pessoas com características fora dos padrões considerados necessários para pertencer e atuar socialmente. Em Pessoti (1984), encontramos alusão às práticas de extermínio e exposição a que estavam sujeitas pessoas com (d)eficiências em Esparta e Atenas:

as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (1984, p. 3).

Por se tratar de um povo marcadamente guerreiro, a sociedade espartana cuidava de eliminar seus filhos com (d)eficiência, considerando-os subumanos e incapazes de se desenvolverem para a guerra. Em Atenas, da mesma forma, o Estado tinha o direito de deliberar sobre o destino de seus filhos nascidos com (d)eficiência, o que culminava com seu encaminhamento para lugares distantes e desconhecidos da cidade.

De acordo com a concepção teológica, o cristianismo também associa (d)eficiência aos desígnios de Deus. Apesar de não pregar a condição de subumanidade, manteve a prática da segregação (algumas passagens da Bíblia o demonstram⁹), sob o argumento de manifestações demoníacas, além de agregar uma idéia de piedade ao conceito e ao trato de pessoas com (d)eficiência. A “anormalidade” vista como um castigo divino, uma penitência pelos pecados, justificava o confinamento dessas pessoas em vilas específicas, mais tarde em navios e, até hoje, em asilos e hospitais sendo-lhes dado, por piedade, abrigo e alimentação, ao tempo em que se garante o afastamento da ameaça de desordem do convívio social, contribuindo para a manutenção da organização social. Tal entendimento/tratamento foi bastante reforçado durante a Idade Média, quando a loucura, a peste e as bruxarias assombravam as sociedades e cujas manifestações de intolerância culminaram em atos de extermínio realizados em nome da Santa Inquisição.

Percebe-se, como comentam Araújo, Oliveira e Romagnoli (2006), que as sociedades grega e medieval se regiam por um modo de organização baseado em princípios universais e rígidos. Nelas, cada sujeito era integrante de uma totalidade e sua identidade era vivida como expressão de sua vinculação ao todo social. Nesse contexto, a pessoa com (d)eficiência restava à margem dessa totalidade social, pois sua identidade ficava associada à incapacidade, ao defeito. Em síntese, ela estava estruturalmente excluída, como ainda acontece hoje.

Ainda no período histórico referido acima, surgem os manicômios (FOUCAULT, 2007), reforçadores do processo “de inclusão para a exclusão” e do estigma associado à pessoa com (d)eficiência. Em **História da Loucura** (2007), o autor aponta que os espaços usados como leprosários não estavam destinados a suprimir a doença, mas sim a mantê-la a uma distância sacramentada, tendo em vista os valores e as imagens aderidos não só à figura do doente, mas também a esses lugares: o sentido de exclusão.

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados [...]. Pobres, vagabundos, presidiários e “cabeças alienadas” assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e

⁹Lev 21, 16-24; Nm 5,2; Mt 8,2; Mt 10,8; Mt 11,5; Lc 7,22; Lc 17,12.

veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão – essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social [...] (FOUCAULT, 2007, p. 6).

Nesse sentido, ao comentar sobre “os anormais” num dos seminários dos cursos do *Collège de France*, Foucault (1997) diz que esta categoria se formou não apenas por demanda da história da psicopatologia, mas também em correlação com um conjunto de instituições de controle e uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição. De acordo com o autor, o grupo dos anormais é formado por três figuras: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

O indivíduo anormal, que é considerado desde o final do século XIX por tantas instituições, discursos e saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento, e do universal secreto das sexualidades infantis. [...] Cada uma delas será inscrita em sistemas autônomos de referência científica: o monstro numa teratologia e numa embriologia [...]; o incorrigível numa psicofisiologia das sensações da motricidade e das aptidões; o onanista numa teoria da sexualidade [...] (*IBID.*, p. 66).

Assim, a segregação se perpetua, servindo à construção de justificativas sociais e morais a todas as técnicas de localização, de classificação e de intervenção sobre “os anormais” e à organização de uma rede institucional complexa que serve, ao mesmo tempo, de estrutura de acolhimento e de instrumento de defesa da sociedade. Reconhecendo tal complexidade, não tenho a intenção aqui de comparar linearmente o período comentado por Foucault com as formas de segregação contemporâneas, como a criação de “escolas especiais”, turmas “especiais”, “dança especial”, e assim por diante. Apresentar esta análise histórica tem como objetivo indicar outros determinantes que dificultam o convívio social do (d)eficiente e, conseqüentemente, seu acesso ao conhecimento e educação, ao tempo em que lhes associam um tratamento na maioria das vezes infantilizador.

Com os movimentos renascentista e iluminista de valorização do potencial racional humano, das produções artísticas e intelectuais e os estudos científicos, sobretudo no campo da Física e da Biologia, inaugura-se um novo referencial de relação e entendimento sobre o mundo e seus fenômenos. A (d)eficiência passa a ser explicada também por aspectos patológicos, agregando-se ao seu entendimento a idéia de falha, erro, doença, frente à qual poderia se buscar cura, reparação, uma vez que existisse ou fosse desenvolvido o conhecimento científico e específico para tal.

O processo histórico e cultural da Revolução Industrial só reforça esse entendimento acrescentando a idéia de corpo produtivo, o que consolida o sentido binário, dicotômico e hierárquico “eficiência versus (d)eficiência”. Aqui, a idéia de incapacidade não implica morte, como em Esparta, mas reforça a segregação e passa a justificar, logo e até hoje, a manutenção da institucionalização das pessoas com (d)eficiência, sob o argumento de prepará-las para atuar no mercado de trabalho.

Como parênteses, entendo necessário questionar, porém, de que mercado de trabalho se fala: a partir de um entendimento dicotômico, linear e determinista da relação incapacidades físicas – pessoa incapaz, e sob o argumento de reconhecimento dos limites de ação dessas pessoas, seu horizonte de trabalho e de capacitação normalmente não ultrapassa, como veremos no Capítulo 4, a fronteira do subemprego ou da atividade predominantemente tecnicista. Políticas públicas e instituições, com raras exceções, oferecem e preparam pessoas com (d)eficiência para desempenhar funções exclusivamente técnicas e específicas: oferecem preparação para que atuem na manutenção de jardins, piscinas, empacotando compras em supermercados etc. Em tempo, ao mencionar essas informações, não desconsidero a importância e o valor social dessas funções de trabalho. A questão que trago para a discussão vai por outra direção. Por exemplo: enquanto um empacotador de supermercado, tido como uma pessoa normal, pode ter o mínimo de possibilidade de escolha de buscar oportunidades de formação pessoal/educacional/profissional, mesmo sendo o pólo hiposuficiente das relações de poder nas quais está envolvido, à pessoa com (d)eficiência, na maioria das vezes, somente é dada a possibilidade de “aprender a ser empacotador”. O rótulo da (d)eficiência lhe retira a subjetividade, a vontade, a autonomia de ser/pensar/agir no

mundo. Muitas vezes, sequer é consultado sobre seus gostos, desejos, anseios, e, menos ainda, cogitada a possibilidade de possuir/desenvolver outras habilidades que o capacitem para galgar uma formação educacional avançada (no caso formação média e superior) experimentando, com isso, uma colocação social com maior visibilidade. É uma lógica de funcionamento social baseada na noção de regra frente à qual todos temos que nos moldar. É uma ação de mão única, na qual a flexibilização da regra não é sequer cogitada.

Como epígrafe para o livro **Fantasma no cérebro**, Ramachandran (2004), cita o psicólogo Laurence Miller¹⁰, cujo pensamento contribui para a compreensão dos argumentos acima citados:

Pelos déficits, podemos conhecer os talentos, pelas exceções, podemos discernir as regras, pelo estudo da patologia podemos construir um modelo de saúde. E – o mais importante – a partir deste modelo podemos desenvolver os *insights* e instrumentos de que necessitamos para afetar nossas próprias vidas, moldar nossos destinos, transformar a nós mesmos e à sociedade por meios que, até agora, podemos apenas imaginar (MILLER *apud*. RAMACHANDRAN, 2004, p. I).

O corpo com (d)eficiência é, portanto, um corpo estigmatizado, marcado por noções de impossibilidades e empecilhos que, embora facilitem a ação desse corpo no mundo, permanecem até certa medida intransponíveis:

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

¹⁰ Laurence Miller é Ph.D. em psicologia pela City University of New York e é o autor de **Freud's Brain: Neuropsychodynamic Foundations of Psychoanalysis** (1991).

entre a identidade social e a identidade social real (GOFFMAN, 1998, p. 12).

Mesmo sabendo que estas concepções sobre corpo com (d)eficiência predominam no imaginário da sociedade ocidental, sendo reforçadas pelos aparelhos de poder que estruturam o convívio e a organização social, o pensamento contemporâneo, formulado por filósofos e cientistas como Merleau-Ponty, Feher, Eldeman e Fetzer (*apud* GREINER, 2005), Churchland (1998), Pinker (2002), Sacks (1995) e Ramachandran (2004), propõe um entendimento de corpo como estrutura que experimenta, por sua plasticidade, inúmeras transformações e reorganizações. Pensar o corpo como resultado transitório abandona a idéia de corpo como produto e passa a vê-lo como processo, rede de informações que revelam diferentes estados de um corpo vivo e em ação no mundo.

Lakoff e Johnson apresentam o conceito de *Embodied Mind* [Mente Corponectada¹¹] considerando que “os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto [...] estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos, no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas.” (2002, p. 45) e têm origem na experiência sensório-motora do corpo.

Pesquisas atuais em Neurociências e Ciências Cognitivas têm caminhado no sentido de corroborar este entendimento, visto que apresentam o processo cognitivo como constantes construções transitórias de conhecimento oriundas das múltiplas experiências sensório-motoras presentes na relação entre corpo e ambiente.

O trabalho clínico de Ramachandran com pacientes atingidos por amputações de membros levou-o a confirmar a hipótese de que o cérebro é uma estrutura dinâmica na qual “cada neurônio se encontra num estado de equilíbrio dinâmico com outros neurônios adjacentes; sua significação depende acentuadamente do que outros neurônios da vizinhança estão (ou não) fazendo” (2004, p. 63). Além disso, numerosos experimentos com membros virtuais fizeram-no propor a idéia de que o cérebro funciona fazendo e refazendo (atualizando) remapeamentos de acordo com

¹¹ Tradução da expressão proposta por Lenira Rengel em sua tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, pela PUC-SP, intitulada “Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação” (2007).

novas informações e desvios de funções ocorridos nas demais estruturas corporais. Diante de pacientes que sofrem de dores em membros amputados, Ramachandran se viu diante de uma constatação que, embora amplamente explicada pelas medicinas japonesas e chinesas, continua pouco explorada pelas ciências da saúde ocidentais; para ele, a dor é mais uma *opinião* do que

uma simples reação reflexiva a uma lesão. Não existe nenhuma linha direta dos receptores de dor aos ‘centros de dor’ no cérebro. Pelo contrário, há tanta interação entre diferentes centros cerebrais, como os envolvidos com visão e toque, que até o simples aparecimento visual de um punho se abrindo pode realimentar as vias motoras e táteis do paciente, permitindo-lhe sentir o punho se abrindo, neutralizando assim uma dor ilusória num membro inexistente (*IBID.*, p. 87).

Ao estabelecer a dor como uma complexa relação subjetiva entre memória, aprendizado e novas possibilidades de remapeamento corporal, Ramachandran reforça a idéia aqui defendida de ruptura com o modelo cartesiano de tratar e lidar com o corpo dito deficiente. De acordo com Damásio, a expressão “nenhum corpo, nenhuma mente” (1996, p. 254) indica a falência do dualismo corpo/mente e reconhece a necessária implicação do corpo na construção do pensamento:

[...] a ausência de estímulos [...] capazes de contribuir para a renovação e modificação dos estados do corpo, teria como resultado a suspensão do desencadeamento e modulação dos estados do corpo, os quais, quando representados de volta para o cérebro, constituem o que considero ser a pedra basilar do sentido de estar vivo (*IBID.*, p. 258).

Sacks (1995) reconhece na relação plasticidade neural – (d)eficiência corporal, inata ou adquirida, uma porta para o desenvolvimento de múltiplas e criativas eficiências, apontando para uma nova compreensão do corpo com (d)eficiência. Para este autor, a notável maleabilidade do cérebro e “o potencial criativo das deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem imaginadas na ausência desses *males*” (p. 16, grifo meu), levando à questão: não seria necessário redefinir os conceitos de “saúde” e “doença”, para vê-los em termos de

capacidades e não apenas a partir do que “falta”? Para Sacks, mais que uma doença a ser curada ou um dano a ser reparado, (d)eficiência é um acaso que gera metamorfoses do ser: “outras formas de vida não menos humanas pelo fato de serem tão diferentes” (*IBID.*, p. 20).

Ao tratar aqui sobre “diferença”, agrego uma discussão do ponto de vista sociológico. Pierrucci (1999) introduz questionamentos acerca da tensão entre as concepções políticas atuais de ‘diferença’ e ‘igualdade’. Indica as ciladas nas quais a atual “onda de alegre celebração das diferenças entre os seres humanos” pode nos levar a cair, no contraponto ao ideal de igualdade política, entendida como exigência do mesmo tratamento legal e político para todos.

O autor apresenta a hipótese de que o caminho da afirmação das diferenças entre grupos sociais (mulheres, negros, idosos, homossexuais, pessoas com (d)eficiência) estaria elevando as diferenças particulares ao patamar de direitos específicos de valor universal. Em outras palavras, trata-se de considerar especificidades que valeriam para todos, em prol do bem de todos e do todo (seja esse ‘todo’ a cidade, o planeta ou a humanidade), o que legitima o entendimento de diferença como algo irrenunciável, inegociável e descolado da noção de desigualdade.

Ao remontar o entendimento político de direita e esquerda sobre as concepções em questão, o autor leva-nos a refletir que

Mesmo se admitindo que nem todas as diferenças são hierarquizantes, a maioria delas continua sendo, sobretudo quando se trata de diferenças definidoras de coletividades [...]. A diversidade é algo vivido [...] na imediatez do dado sensível, ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto que, querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos (*IBID.*, p. 33).

Quando comenta o caso Sears¹² e a situação paradoxal da acusação partidária da ‘diferença’, de estar lutando por oportunidades ‘iguais’ de emprego para as mulheres, o autor apresenta seu entendimento de que o melhor argumento público para a diferença ainda é o da igualdade. Entretanto, problematiza sua afirmação ao citar Joan Scott¹³:

Joan Scott discorda disso. Ela preconiza que se *desconstrua* a oposição binária igualdade/diferença como a única via possível, convencida de que não se pode abrir mão da diferença no trabalho teórico, na pesquisa empírica e na militância política (*IBID.*, p. 46).

Logo em seguida, volta a posicionar-se:

Meu argumento aqui é que a focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade, posta sempre já como antítese daquela no senso comum conservador, reativado nos tempos que correm por toda a sorte de interpelações auto-referenciais e social darwinistas presentes nos discursos recentes das direitas identitárias. A defesa da diferença, assim, não importa se hoje é feita à esquerda e de olhos fitos na igualdade ainda a ser conquistada, ou bem acarreta *em sua divulgação e sua prática* a fixação em certas diferenças grupais, ou então, [...] não tem outra saída senão deixar-se levar pela necessidade lógica da postulação da partida e avançar sempre mais no reconhecimento de um número cada vez maior de *diferenças dentro das diferenças*. A diferença binária cederia lugar à diferença múltipla. Esta é a proposta de Joan W. Scott como único modo de evitar as arapucas contidas na oposição binária igualdade-versus-diferença e em qualquer oposição simples (*IBID.*, p. 48).

¹² Processo criminal por discriminação sexual na política de contratação de mão-de-obra para as seções mais bem remuneradas, a saber, as seções de venda por comissão, movido pelo governo dos Estados Unidos contra a *Sears, Roebuck and Company*, empresa varejista maior empregadora de mulheres naquele país.

¹³ Joan W. SCOTT, historiadora feminista que escreveu o artigo “Deconstructing Equality-versus-Difference: Or the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism” (1988), baseando sua discussão no desenrolar do caso Sears.

2.2. A CONCEPÇÃO DE “DANÇA” NA CULTURA OCIDENTAL

Relativamente à dança, já que esta dissertação problematiza a relação desta com a temática da (d)eficiência, é importante perceber que a construção de significações sobre esta linguagem, dentro da cultura ocidental, está impregnada também das noções histórico-filosóficas apontadas acima sobre corpo e (d)eficiência.

A partir de uma perspectiva histórica, associada à concepção de dança como uma forma de relacionar movimento, espaço e tempo, é possível pensar que este fenômeno sempre acompanhou a trajetória do ser humano. De acordo com Bourcier (2006) há indícios de manifestações ritualísticas, já no período pré-histórico, que indicariam ações humanas relativas ao ato de dançar tanto por um sentido religioso como por uma forma de estabelecimento de relações sociais (p. 4 e p.12). Para os gregos, a dança era de essência religiosa, dom dos imortais e meio de comunicação com eles: O autor já aponta posicionamentos que associam dança a ordem e ritmicidade, o que indica a referência, desde a Antiguidade, de que para dançar é preciso acompanhar a música e mover-se de forma organizada, além de apontar a relação entre dança, proporções corporais corretas e boa saúde e uma concepção linear e causal entre ‘ser dançarino’ e ‘ter o corpo perfeito’. Ao mesmo tempo, a sociedade grega considerava esta linguagem um fundamento para a educação, não apenas como base da formação física, mas também um treino para a reflexão estética e filosófica.

Assim, é possível perceber que no berço do pensamento ocidental, o fenômeno dança configurava-se com diferentes fins (educação, preparação para a guerra, festejos, apreciação), bastante voltado ao cunho ritualístico e ao estabelecimento de relações sociais, e diretamente ligado à experiência cotidiana (tanto pela apreciação como pela execução). O autor indica que, nos períodos da República e Império Romano, as encenações geradas a partir das tragédias e comédias gregas eram consideradas manifestações artísticas a serem apreciadas como recreação.

Na Idade Média, com o poder político e econômico concentrado nas mãos dos reis e da Igreja, as manifestações de dança precisaram voltar sua ênfase ao sentido religioso para continuarem sendo aceitas pelo poder dominante, desta vez abrindo mão da espontaneidade. É possível perceber um período de normatização da dança no qual, segundo Bourcier (2006, p. 54), há a clara dicotomização entre dança erudita e popular, sendo que, para ser considerado erudito, o que era dançado

precisava respeitar um extremo refinamento de forma, tornando-se “metrificado”, para, assim, comungar com pensamento retórico emergente, que perduraria nos dois séculos seguintes. Esta retórica do corpo, presente na forma de dançar da nobreza e no que é apreciável por esta enquanto dança (os balés de corte), começa a delimitar a estética do balé clássico, tomado como a técnica básica e universal para a dança a partir do Renascimento, principalmente na França, e a definir a forma de organização espetacular que até hoje configura muitos dos espetáculos cênicos.

Percebe-se o retorno do sentido de espetacularização da dança, presentes na Roma República e Império, porém, desta vez, a serviço de fins distintos: não apenas o entretenimento, mas com fortes objetivos políticos e econômicos de consolidar a hegemonia do pensamento francês como modelo ideal a ser seguido. O autor menciona que foi a partir dos balés de corte e da aproximação com o formato de espetáculo da ópera italiana, aliados ao imenso gosto particular pela dança do rei Luís XIV, que, na França, foi inventada a dança clássica: uma nova forma de prática e espetáculo representativos do modo de vida rígido e artificial imposto à corte por este monarca, cujo objetivo era promover a exaltação, o distanciamento e a divinização da sua figura como forma de imposição de poder (*IBID.*, p. 112). É preciso ressaltar que este “modelo de dança” permitiu experimentação e desenvolvimento de múltiplas formas de espetáculo: a comédia-balé, a ópera – balé, as danças líricas de divertimento de Lully e o “balé de ação” de Noverre.

Sobre Noverre, considerado o grande reformador da dança clássica, Monteiro (1998, p. 30) menciona características das suas propostas de mudança que permanecem até hoje como estruturantes e organizadores dos espetáculos cênicos, mais especificamente de dança: 1) a estética do sentimento (ou “pantomima”), ou seja, a união da música e da dança como forma de produzir inflexão, ritmo e entonação tornando o movimento expressivo, com significado; 2) o uso progressivo da cena como caixa de perspectiva, empurrando o espetáculo para o campo da pura visualidade (uma cena que se faz pintura em ação – o “balé de ação”); 3) atribuição de um papel central para a expressão da sensibilidade do bailarino, intérprete dos balés; e 4) a verossimilhança cênica emergente a partir da relação de oposição entre espontaneidade de expressão e controle de desempenho técnico do bailarino.

Sem desconsiderar a importância de continuar o exercício de contextualização histórica do que hoje se concebe como dança, é importante mencionar que este

estudo não tem o objetivo de discorrer, de forma mais aprofundada sobre o processo histórico da dança. Esta perspectiva foi contemplada como forma de ressaltar e localizar aspectos histórico-culturais, como os acima mencionados, a respeito de formas de movimentos e organização da dança, no intuito de dar suporte teórico aos argumentos apresentados na análise dos casos empíricos.

O que importa mencionar, a partir daqui, é que as características acima referidas relativamente à execução, prática e encenação da dança mantiveram-se e ainda se mantêm como predominantemente estruturantes em muitos espetáculos percebidos como dança, mesmo aqueles referenciados como de dança moderna e, atualmente, de dança contemporânea. Sem deixar de reconhecer, contudo, que muitas outras propostas de dança contemporânea questionam, entre outras coisas, o modelo clássico de espetáculo de dança, a exemplo dos trabalhos de companhias como a do coreógrafo William Forsythe (EUA), La La La Human Steps (Canadá), Lia Rodrigues Cia de Dança (RJ/Brasil), considero importante pontuar essas referências ainda bastante comuns de identificação e categorização em dança.

2.3. CATEGORIA “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” EM TEXTOS ACADÊMICOS

A elaboração de uma dissertação sobre dança e (d)eficiência exige investigar como essa temática vem sendo abordada sob o ponto de vista acadêmico. A relação institucional com pessoas com (d)eficiência, assim como escolhas de vocabulário e nomenclatura, indicam necessariamente um tipo de racionalidade relativa ao conceito de “(d)eficiência” e à categoria “pessoa com (d)eficiência”. Pretendo, portanto, identificar e analisar o tipo de racionalidade presente na literatura acadêmica sobre as categorias dança, corpo e pessoas com (d)eficiência.

Consultas realizadas em bases de dados como SciELO, Lilacs, Bireme e no Banco de Teses da CAPES, utilizando as palavras-chave “dança” e “(d)eficiência”, permitiram observar que a maioria dos trabalhos encontram-se nos campos da Educação e da Educação Física. Levantamento preliminar no Banco de Teses da CAPES¹⁴, revelou a existência de 26 trabalhos sobre o assunto, sendo 11 em

¹⁴ Consultas realizadas em 26 de abril de 2008, 30 de abril de 2008 e 2 de maio de 2008.

Educação, 5 na área de Artes, 4 em Educação Física, 3 em Comunicação e 3 em Psicologia Social, Distúrbio do Movimento e Ciência do Movimento, respectivamente. Desses 26 trabalhos, 18 foram escritos a partir do ano de 1998, sendo que 15 são dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. A multifocalidade de abordagens no trato do objeto dança pode ser entendida tanto pela interdisciplinaridade de ações que a natureza do objeto exige como pelo fato de nos encontrarmos no início da constituição de um novo campo: a dança como produção de conhecimento acadêmico¹⁵.

A análise de artigos pesquisados nas bases de dados SciELO, Lilacs, Bireme, e em algumas revistas eletrônicas, através das palavras-chaves “dança” e “(d)eficiência”, publicados entre 1998 e 2008, tornou possível selecionar 28 artigos e neles identificar e explorar a racionalidade presente na descrição e análise da categoria “pessoa com (d)eficiência”, o tipo de atividade com dança para esse público, bem como a nomenclatura utilizada para a sua categorização. Para a análise, foram estabelecidas as seguintes categorias: 1) Vocabulário, estratégias metodológicas e objetivos (o *porquê* e o *para quê*) oferecer práticas artísticas em dança a pessoas com (d)eficiência, utilizados como indicador da racionalidade que sustenta a argumentação filosófica/teórica dos autores; 2) Nomenclatura utilizada para identificação e referência a este grupo.

Para subsidiar esta revisão, ampliei o âmbito da compilação buscando a discussão do tema também em outras linguagens artísticas. Para tanto, localizei, nas mesmas bases eletrônicas, artigos e documentos envolvendo propostas de trabalho com música, teatro, artes plásticas e artes visuais relacionados à temática da (d)eficiência, publicados no período. As combinações de palavras-chave utilizadas neste segundo viés de busca foram: educação artística, música, teatro, artes plásticas e artes visuais, todas elas relacionadas com o termo “deficiência”. Outros 21 artigos foram encontrados dentro do período citado, sendo que 14 foram selecionados para compor a análise por desenvolverem argumentos que permitem identificar a nomenclatura utilizada e o tipo de racionalidade presente no

¹⁵ Apesar de existirem no Brasil diversos programas de pós-graduação em artes e em outras áreas nos quais se produzem consistentes trabalhos acadêmicos sobre dança, a exemplo do PPGAC - Programa de Pós-Graduação e Artes Cênicas/UFBA, o primeiro Programa de Pós-Graduação específico em Dança no Brasil existe na UFBA, desde 2006.

vocabulário, nas estratégias metodológicas e objetivos das propostas. Seis artigos envolvem práticas metodológicas em teatro, 4 em artes plásticas, 2 em música, 1 em artes visuais e 1 discute conjuntamente propostas de música, teatro e artes plásticas. Dos quatorze artigos selecionados, um (MASINI, 1993) foi publicado em período anterior ao recorte desta revisão. Foi incorporado, porém, tendo em vista a forma bastante contemporânea como trata as questões de educação em artes para pessoas com (d)eficiência. Esta análise guiou-se pelas mesmas categorias acima citadas que subsidiaram a leitura dos artigos sobre dança.

A partir de uma primeira leitura foi possível identificar que os trabalhos se dividem em 4 grupos: aqueles que relacionam a temática da (d)eficiência à prática da dança; aqueles que relacionam a temática à prática de outras linguagens artísticas; aqueles que apresentam concepções de (d)eficiência relacionando-as com discussões de outras áreas de conhecimento, e aqueles que discutem concepções sobre (d)eficiência a partir de documentos oficiais.

Do ponto de vista da abordagem, os artigos que apresentam experiências relativas a práticas artísticas apontam três direções, com fronteiras muito tênues entre si: prática artística no auxílio ao processo de educação formal e/ou como experiência terapêutica, sendo que, em ambas as direções, busca-se uma terceira voltada para a readaptação ao convívio social.

A maioria dos artigos analisados aponta uma concepção de (d)eficiência relacionada a problema, limite, incapacidade, “uma desvantagem, resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade que limita ou impede de ter desempenho motor normal” (BATISTELLA, KRUG, OLIVEIRA & ZACAN, 2002). O vocabulário utilizado indica pressupostos que ligam a prática artística de pessoas com (d)eficiência a objetivos como “melhorar a auto-estima e o desempenho na família e na sociedade” (SOARES, 2006); “fornecer conhecimentos e desenvolvimento do ser humano em sua multidimensionalidade-corpo-mente-espírito” (ORMEZZANO, 2006); “evitar problemas causados pela deficiência visual [...] com o desenvolvimento de suas habilidades e superação de suas dificuldades” (MASINI, 1993); “o comportamento cultural compensatório sobrepor-se ao comportamento natural defeituoso” (BULLA, GOULART, HIROTSU & MORI, 2004) e “Alfabetizar esteticamente” (RABELLO, 2007).

Associado, vem o reconhecimento de que as pessoas com (d)eficiência possuem capacidades que precisam ser estimuladas e desenvolvidas na tentativa de romper barreiras e “demonstrar à sociedade a superação dos limites e as reais potencialidades das pessoas com deficiência física” (ANTUNES & FLORES, 2006) ou ainda: “a sociedade e o deficiente devem se unir para vencer os obstáculos” (BATISTELLA *et al.*, 2002) com foco na reabilitação e normalidade. Apontam, também, que o estímulo ao desenvolvimento das capacidades deve colaborar para que outras pessoas, não atingidas pela (d)eficiência, possam “mergulhar no universo do corpo da pessoa portadora de deficiência [no caso, visual], tentando captar o significado das experiências vivenciadas” (FIGUEIREDO & SANTOS, 1999).

Estas construções argumentativas não apenas apontam uma racionalidade cartesiana para sustentar a discursividade sobre o sujeito com (d)eficiência, como também indicam um olhar metafísico, universalista e causalista sobre os fenômenos estudados, reforçado pelo uso de expressões como “totalidade do ser humano” (BATISTELLA *et al.*, 2002), “desvendar o fenômeno” e “revelasse sua essência” (FIGUEIREDO & SANTOS, 1999), e “sensação do dever cumprido e o espírito de novos desafios com esta população” (ANTUNES & FLORES, 2006).

Mesmo os artigos que discutem a categoria pessoa com (d)eficiência relacionando-a com outras áreas do conhecimento, que não diretamente a de artes, apresentam idéias contraditórias entre si. Padilha (2000): “limitadas, porque condição inerente aos seres inconclusos [...] inclusive os deficientes mentais”. E ainda no mesmo autor: “apropriar-se do conceito de compensação, [...] exige uma concepção coerente de cérebro [...] capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em concerto”.

Carrão e Jaeger (2002), ao discutir a representação que os pais têm diante dos filhos com síndrome de Down, reconhecem que o processo é construído e transitório:

[...] passado o estágio inicial dos primeiros meses de contato e de conhecimento do filho, os pais passam a reelaborar suas representações acerca da criança, pois a própria evolução destas faz com que as mesmas comecem a interagir com os familiares e com a realidade circundante (IBID.).

No que diz respeito aos artigos que discutem especificamente a prática artística, é possível identificar alguns que avançam nas discussões em relação à superação da racionalidade cartesiana relativamente à (d)eficiência e apresentam uma argumentação crítica acerca dos parâmetros historicamente utilizados em Educação, apontando para referenciais mais contemporâneos de ação.

Há dois artigos sobre dança que claramente apontam essa análise. Freire (2001) comenta sobre trabalhos de dança-educação cujo foco não está no aprendizado de técnicas específicas de dança, e sim em motivar os estudantes a apreciarem a dança, pautado em três ações: ver, criar e executar e no diálogo com a experiência individual de cada aluno. Ao considerar essa perspectiva de trabalho, aposta na resignificação do corpo singular e múltiplo que dança. Nessa discussão a autora considera o movimento social em prol da “inclusão” de pessoas com (d)eficiência nas artes, mais especificamente na dança, mas mostra que ações são realizadas sem que haja uma reflexão *sobre, para que e para quem* serve esse tipo de trabalho. As propostas trabalham a livre expressão, num sentido recreacionista ou baseiam-se no ensino de técnicas específicas de dança onde a estética baseada no corpo “perfeito e saudável” acontece pelo viés assistencialista. Ao apresentar as bases do trabalho que desenvolve com crianças e jovens, reconhecem o corpo com (d)eficiência como um corpo perceptível, criativo e dançante, capaz de aprender sobre o mundo no ato de criar, observar e executar a dança.

Figueiredo e Santos (1999), ao questionar a possibilidade de diálogos entre dança e inclusão no contexto escolar, pensam a (d)eficiência como uma “potencialidade do ser, desenvolvida e não estigmatizada”, uma categoria historicamente construída: “[...] a diversidade e as diferenças não são apenas obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, constituem fator de enriquecimento e formação da sociedade” (*IBID.*, 1999). As autoras apontam que as pessoas com (d)eficiência sempre precisaram demonstrar capacidade de adaptação ao sistema escolar, e não o contrário. Este artigo apresenta um claro questionamento acerca de concepções dicotômicas e dualistas:

a sociedade como um todo precisa estar consciente de que uma verdade absoluta não existe, de que não queremos um símbolo universal, nem nos interessam bandeiras panfletárias. A inclusão não se dá de forma isolada. Ela precisa das parcerias para ser e acontecer (*IBID.*).

Quanto aos artigos que relacionam pessoas com (d)eficiência à prática de outras linguagens artísticas, Kastrup (2007) comenta a observação de uma oficina de trabalhos em cerâmica para pessoas cegas tardias, considerando que a situação de criação no trabalho com a cerâmica é distinta da situação de realização de tarefas, pois não segue objetivos predefinidos. Para a autora, os processos de criação funcionam, neste caso, como outro tipo de compensação. Não mais como busca de caminhos indiretos para chegar ao mesmo fim, mas para trilhar outros caminhos.

Para Ormezzano (2006), as oficinas de arte, independentemente da linguagem, são uma opção bastante apropriada para a educação artística, uma vez que se definem pela produção em grupo, o que pode desestabilizar a posição do professor como única forma de saber, promovendo inteligência social e criatividade coletiva, na qual o professor é mais um do grupo, em papel de facilitador, orientador do trabalho expressivo.

Cordeiro *et al* (2006) descrevem seu trabalho com pessoas com (d)eficiência em laboratórios semanais de teatro como espaços para a manifestação verbal de emoções, indagações e criatividade, que podem contribuir para a expressão da singularidade e competência desses sujeitos. Os autores mostram que alguém que desenvolva caminhos próprios de expressão, a partir do conhecimento de materiais, técnicas, conceitos nas diversas produções artísticas, é capaz de participar de modo mais efetivo do seu contexto sociocultural.

Mourão e Silva (2007), ao comentarem sobre o referencial de formação educacional da criança surda, apontam que o maior objetivo de muitos métodos educacionais e de muitas famílias tem sido o de proporcionar a estes sujeitos a condição de ouvinte-falante. Segundo as autoras, os métodos educativos tradicionais buscam mais uma reabilitação do que a própria educação, tentando aproximar o surdo do sujeito dito normal:

A responsabilidade principal de possibilitar ao aluno surdo o acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar se tornou, então, secundária. [...] Para a sociedade atual é fundamental capacitar o surdo para sua inserção no mercado de trabalho e no mundo dos ouvintes. Métodos, técnicas e instrumentos têm sido utilizados para torná-los mais eficientes e

produtivos, o que na maioria das vezes não leva em consideração o respeito à identidade e à cultura surda (*IBID.*).

No mesmo sentido, Masini (1993) indica que a educação da pessoa com (d)eficiência visual baseia-se no referencial compensatório ou de recuperação, tendo-se, em lugar de um programa educacional a partir de múltiplas possibilidades, ações pedagógicas que partem dos limites (*não* dispor de visão, ou dispor *apenas* de um resíduo visual).

Assim, ainda que maioria dos artigos parta de uma visão reabilitacional, onde a referência de uma atuação “normal” predomina, é possível identificar iniciativas de ações artístico-pedagógica que reconhecem a plasticidade do corpo com (d)eficiência. Um corpo capaz de experimentar sua configuração de modo criativo e potencializador no estabelecimento de outras relações com o mundo. Estas últimas citações mencionadas indicam os processos de educação sensível que a experiência artística pode promover. Sem focalizar apenas resultados reabilitacionais e socioterápicos, vão além: propõem uma educação em arte com vistas ao desenvolvimento de sujeitos autônomos e com sentido de pertencimento social.

Outro aspecto da análise que cumpre destacar é que os artigos sobre dança e (d)eficiência mencionam, com exceção de um (FREIRE, 2001), esta linguagem como uma atividade associada à prática esportiva, realizada a partir do campo da educação física, mesmo havendo o reconhecimento da dimensão artística da atividade: “Existem aproximadamente 30 grupos desenvolvendo esta *modalidade*¹⁶ enquanto atividade artística e 12 duplas como dança esportiva” (FERREIRA & FERREIRA, 2004) e “considerada como um dos conteúdos da Educação Física, a dança é uma linguagem da arte que expressa diversas possibilidades” (FIGUEIREDO & SANTOS, 1999). Também em Braga *et al* (2002): “apresentar a dança como modalidade esportiva”.

Estes apontamentos indicam uma discussão atual acerca do ensino da dança em espaços como escolas e instituições: Mantém-se o ensino desta linguagem no âmbito da educação física? O professor de educação física sensível ao trabalho de

¹⁶ Termo associado, culturalmente, ao campo da Educação Física.

criação e exploração corporal está apto a ensinar dança? Exige-se um lugar específico para a dança? Que especificidades/conteúdos justificam a autonomia deste campo? Como então justificar a existência de cursos de licenciatura em dança? Sem querer, aqui, estender a discussão, considero que as atividades cujo foco é o a pesquisa artística do movimento, constitui-se um espaço autônomo de trabalho, no qual o professor de dança pode contribuir diferencialmente.

Diante do analisado, esforços no sentido de não restringir a prática da dança à repetição de movimentos físicos; afirmações de que a dança envolve o sujeito na sua integralidade uma vez que trabalha significações, sensações, sentimentos e expressão não verbal; questionamentos acerca da racionalidade cartesiana são apontados em muitos dos artigos. Contudo, a predominância da idéia de que “a dança [ou a arte] contribuirá efetivamente na reabilitação de qualquer tipo de deficiência de que conhecemos” (BATISTELLA *et al.*, 2002), é um aspecto que se destaca. O foco incide sobre a reabilitação física e o viés psicoterápico das pesquisas contribui para a manutenção da dualidade corpo-mente.

Deste modo, é possível afirmar que a intenção reabilitacional é muito presente nos argumentos que estruturam as propostas de um modo geral, com clara tendência em considerar pessoas com (d)eficiência pouco capazes, apesar de todas as recomendações oficiais. Para que possam estabelecer relações e transitar em ambientes sociais comuns, ainda parece necessário que estas pessoas se “enquadrem” no padrão de funcionamento da sociedade, para cuja situação a arte acaba sendo um instrumento auxiliar.

Quanto à definição apresentada em documentos oficiais de classificação de (d)eficiências, dois artigos discutem o tipo de racionalidade em questão. Partindo da definição na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF/2004, documento da Organização Mundial da Saúde, que tem por objetivo “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde” (OMS, 2004), os dois artigos apontam modificações conceituais na última publicação, reconhecendo avanço na busca pelo rompimento de uma racionalidade cartesiana sobre (d)eficiência, sendo que um deles compara tais conceitos com a classificação sobre (D)eficiência mental definida na *American Association on Mental Retardation - AAMR*.

A CIF - OMS (2004) define: “Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda”. A partir da seção 4.1, o documento descreve as circunstâncias nas quais este conceito deve ser tomado:

‘Corpo’ refere-se ao organismo humano como um todo; por isso, o cérebro e as suas funções, i.e., a mente, estão incluídos. [...] As deficiências podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente aceito como normal, pode ser leve ou grave e pode variar ao longo do tempo. [...] As deficiências podem ser parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente (OMS, 2004).

Guerreiro (2005) apresenta uma reflexão sobre os conceitos de doença e saúde trazidos no documento, apontando que os fundamentos conceituais dessas categorias estão na transição entre os princípios da física newtoniana para as leis da relatividade de Einstein:

Estes dois registros conceituais diferentes, que enquadram e interpretam realidades fenoménicas distintas, constituem as metáforas que estabelecem a ponte para as imagens de saúde e doença, em particular as fundações teóricas que presidiram ao desenvolvimento da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (*IBID.*).

Segundo o autor, o conceito de incapacidade [*disability*] tem sido caracterizado por perspectivas que concebem o corpo, a mente e a sociedade como esferas separadas da existência humana. Para este entendimento com foco no corpo físico, (d)eficiência [*impairment*] ou limitação funcional, incapacidade provém de mau funcionamento ou dano, de uma corporalidade entendida como “desvio da normalidade”, frente a qual o profissional médico tem papel de “reparar o dano”. Uma concepção afastada da idéia de que o corpo onde está a lesão é mais do que um fenômeno fisiológico, é também de uma pessoa socializada.

Segundo Guerreiro (2005), a criação deste novo modelo conceitual sobre (d)eficiência que relaciona *funcionalidade, incapacidade e saúde* descentra-se do binômio saúde-doença. Aponta que a nova proposta do documento reconhece o corpo como um sistema que se modifica e troca informações com seu meio. Sem direcionar sua abordagem especialmente aos ambientes que lidam de forma direta com questões de incapacidade e (d)eficiência, o autor sugere a implementação mais ampla deste modelo como forma de reflexão e alteração no olhar à saúde e aos estados relacionados, sublinhando o papel que os sistema educativos ocupam neste processo transformativo, “nomeadamente no que se entende pela criação de um novo espaço pedagógico; de um novo espaço crítico; de um novo espaço político-imaginativo que promova a fluência entre fronteiras” (GUERREIRO, 2005).

No mesmo sentido, Carvalho e Maciel (2003) analisam a forma de categorização e definição de (d)eficiência mental apresentando a nova concepção para esta categoria proposta pela AAMR: sistema 2002 e comparando-a a classificações usadas como referência mundial, tais como a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10, e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (2001), publicações da Organização Mundial de Saúde - OMS e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, publicação da Associação Psiquiátrica Americana - APA.

O artigo se propõe a questionar categorizações que apontam a (d)eficiência mental como sujeita a uma concepção tipológica, como se existisse uma “essência” da mesma, o que indica pressupostos de base cartesiana. As autoras afirmam que a nova concepção da AAMR - sistema 2002 consiste numa visão multidimensional, funcional e bioecológica de (d)eficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Dão como exemplo o novo conceito sobre *retardo mental*: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (AAMR - sistema 2002). Ao comparar esta concepção com os conceitos presentes nos demais documentos oficiais, concluem que os sistemas atuam entre si de forma complementar e que “a definição de deficiência mental é convergente e consensual entre os diversos

sistemas de classificação internacionais, uma vez que existe ação articulada entre seus elaboradores com essa finalidade” (CARVALHO & MACIEL, 2003).

Os trabalhos selecionados para compor esta revisão de literatura indicam não somente diversas opções de nomenclatura, mas também diferentes opções epistemológicas ao abordar a temática da (d)eficiência. É importante mencionar que, em relação às teses e dissertações pesquisadas, a variabilidade de nomenclatura já aparece. Os termos usados são: “pessoas com deficiência” (cinco); “portadores de deficiência” (cinco); “corpos diferentes” (três); “deficiente/não-deficiente” (duas); “sujeito deficiente/corpo deficiente” (uma); “pessoas com necessidades especiais” (uma).

Nos artigos selecionados, também se observa uma gama variada de nomeações. Os termos utilizados estão bastante vinculados a expressões consagradas em leis ou documentos públicos oficiais, apesar de variarem na forma de escrita. As expressões mencionadas são: “pessoa com deficiência” (17 artigos); “deficiente” (10 artigos); “portadores de deficiência” (5 artigos); “pessoa com necessidade educacional especial”¹⁷ (3 artigos); “pessoas com necessidades especiais” (2 artigos); “surdos” (2 artigos); “pessoa portadora de deficiência” (2 artigos); “portadores de necessidades especiais” (2 artigos); “corpo deficiente” (2 artigos); “corpo com deficiência” (2 artigos); “criança especial” (1 artigo); “criança com Síndrome de Down” (1 artigo); “portadores de necessidades educativas especiais” (1 artigo); “pessoa categorizada como deficiente” (1 artigo); “corpo diferente” (1 artigo). Os artigos também mencionam expressões como “deficiências” e “deficiência mental” (em 2) e “incapacidade” [*disability*] (em 1).

Chama a atenção o fato de que o segundo termo mais usado é “deficiente”, palavra não mais utilizada oficialmente desde a Constituição Federal de 1988. A não observância deste termo, depois da normatização, pode indicar um descompasso significativo relativo, entre outras hipóteses, à ignorância ou ao distanciamento da realidade por parte dos pesquisadores. Pode ainda indicar que, embora referendado em várias instâncias da vida prática, o termo não descreve adequadamente os sentidos que a reflexão teórica produz sobre o material empírico.

¹⁷ A Declaração de Salamanca, em junho de 1994, menciona esta expressão (SASSAKI, 2005).

Além da variedade de termos entre os artigos, é evidente a falta de uniformidade em relação à expressão usada até num mesmo texto, motivo pelo qual a quantidade de termos aqui registrados é maior que o número de artigos analisados.

2.4. POR QUE (D)EFICIÊNCIA E NÃO DEFICIÊNCIA

Desde o título da dissertação, tenho indicado uma outra grafia para a palavra 'deficiência'. A opção não aconteceu ao acaso e está diretamente relacionada às questões etimológicas e epistemológicas acima descritas, além de encontrar coerência na concepção sobre deficiência apresentada por Sacks (1995), citado anteriormente. Esclareço que me vi, desde a escrita do projeto, diante de uma dúvida que se transformou, ao passo das leituras, numa tomada de posição: como nomear uma categoria de pessoas que apresenta diferenças no padrão corporal, em comparação à maioria, buscando a escolha de um termo livre de significações dicotômicas, dualistas e estigmatizantes? É possível achar esse termo? Diante dessas questões, vislumbrei na proposta de alteração da grafia da palavra 'deficiência' a oportunidade de contribuir para a discussão sobre tal racionalidade. A proposta é: (D)eficiência, uma escrita que permite tanto expressar a concomitância de sentidos – déficit eficiente, quebrando a hierarquia de um termo sobre o outro, quanto recusar a lógica binária e dualista tradicional.

Sei que uma intervenção gráfica, e que não pode ser transposta para o nível da fala, limita bastante tal procedimento. Entretanto, não se trata de uma proposta original; o filósofo francês Jacques Derrida produziu teorizações a respeito da linguagem humana como escritura valendo-se justamente de jogos de palavras e, no caso específico que importa aqui ressaltar, com uma diferença gráfica, que não encontra sequer na pronúncia um efeito de diferenciação semelhante. Ao grafar *différance*¹⁸ quando o vocábulo francês é *différence* [diferença], modificando apenas uma letra e sem qualquer alteração fonética, Derrida aponta para uma lógica cuja função seria escapar ao binarismo dualista e metafísico, a chamada lógica do suplemento ou da

¹⁸ Seria o mesmo que escrever *diferenssa*, em português, embora tal tradução não seja de modo algum adequada por não carregar os sentidos de adiamento e diferença que a grafia modificada tem no francês.

différance que ele leva tão longe a ponto de forçar uma nova escritura, dicionarizável apenas em glossários específicos.

Ademais, um dos pontos mais importantes da análise derridiana, e que está em sua **Gramatologia** lançado em 1967, diz respeito à impossibilidade lógica inerente ao signo de “produzir-se na plenitude de um presente e de uma presença absoluta” (DERRIDA, 2004, p. 85). Tal compreensão rompe radicalmente com o projeto metafísico ao operar a linguagem – condição de humanidade – como um jogo no qual margens que abalem sentidos usuais e provoquem estranhamento podem ser inventadas, desestabilizando noções acostumadas acerca de um suposto papel de representação da linguagem. Por outro lado, tomar partido do jogo lingüístico, e somente visível na escritura, é seguir Derrida e fazer a crítica incidir sobre *como* operam certas lógicas de dominação e domesticação muito mais do que sobre uma hermenêutica que privilegia *o quê*, isto é, o significado.

Evidentemente, o foco aqui não é refazer o percurso desta obra, nem propor seus modelos conceituais como parâmetro de análise. A presença incidental de Derrida nesta investigação tem apenas o objetivo de lembrar a força e também os limites que os procedimentos de rasura e remanejamento de palavras acomodadas podem ter, como é o caso de (d)eficiência e *différance*.

Outro aspecto da nomenclatura que merece ser destacado é a opção na tradução para o inglês. “Pessoa com deficiência” é uma expressão habitualmente traduzida para *Disabled People*. No entanto, optar pela terminologia corrente significaria abrir mão da riqueza semântica contida em “deficiência”, palavra formada por “eficiência” acrescida do prefixo de negação [in], que corresponde à “ineficiência”, ou (in)eficiência, ou seja, uma eficiência negada. Claro que seria possível fazer uma aproximação entre *ability* e habilidade, mas em português o substantivo “desabilidade” é bem pouco usual, desfavorecendo o uso da expressão “Pessoa com desabilidade” ou, no caso desta grafia rasurada “Pessoa com (des)habilidade”. Do mesmo modo, o substantivo “inabilidade”, que daria “Pessoa com inabilidade” ou “Pessoa com (in)habilidade”.

Foi assim que, dentre as opções possíveis na língua na qual a investigação se deu, o português, a expressão mais produtiva e oficialmente escolhida, como vimos, é “Pessoa com deficiência”. Ademais, coincide com a proposta de Sacks (1995) que destaca nas ditas deficiências as “múltiplas eficiências” que se abrem para um

sujeito que convive com uma alteração, lesão, disfunção ou distúrbio. O jogo entre deficiência-eficiência se mantém com bastante proveito, a meu ver, com o recurso às palavras inglesas *efficiency* e *deficiency*, tendo a vantagem de poder conservar a grafia (d)*efficiency*, reforçando a *efficiency* com a duplicação da letra [f], ausente em *deficiency*.

3. MÉTODO

Apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos. Tais fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações (FLICK, 2004).

3.1. NATUREZA DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO

Um projeto de pesquisa constitui uma lógica de unir os dados a serem coletados e as conclusões a serem tiradas, às questões iniciais de um estudo. O *Estudo de caso* constitui-se uma escolha metodológica em situações de investigação empírica, nas quais surgem questões do tipo ‘como?’ e ‘por quê?’ e quando se tem como objeto “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Segundo Yin, estas características, especialmente a formulação da pergunta, apontam para uma natureza explanatória da pesquisa que elege o estudo de caso como método, entendendo também como possível a presença concomitante de um caráter exploratório e/ou descritivo na constituição de um trabalho de investigação:

Muitos cientistas sociais ainda acreditam profundamente que os estudos de caso são apropriados apenas à fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos de dados e as pesquisas históricas são apropriados às fases descritivas e que os experimentos constituem a única maneira de fazer investigações explanatórias ou causais. Essa visão hierárquica reforça a idéia de que os estudos de caso são apenas uma ferramenta exploratória preliminar e não podem ser utilizados para descrever ou testar proposições. Esta visão hierárquica, no entanto, pode ser questionada. [...] Alguns dos melhores e mais famosos estudos de caso foram tanto explanatórios quanto descritivos. [...] A visão mais apropriada dessas

estratégias diferentes é inclusiva e pluralística. Pode-se utilizar cada estratégia para três propósitos – exploratório, descritivo e explanatório (*IBID.*, p. 21).

No que tange aos aspectos do fenômeno estudado numa pesquisa, o autor diz que é preciso atentar para a relação entre estes aspectos e a escolha mais adequada da estratégia metodológica de investigação. Para Yin, um experimento, por exemplo, deliberadamente separa o fenômeno do seu contexto (em geral este é controlado pelo ambiente do laboratório), enquanto que uma pesquisa histórica realmente lida com situações emaranhadas entre fenômeno e contexto, mas normalmente envolve acontecimentos *não-contemporâneos*. Os levantamentos podem até dar conta de fenômenos e contextos, mas a capacidade de investigar o contexto é limitada (limitação de variáveis e de questões; controle rígido sobre o número de participantes).

Assim, quando se quer estudar situações contemporâneas da realidade e justamente lidar com a complexidade desse fenômeno sem controlar a realidade, ou seja, estudar situações levando em conta a não existência de limites tão claros entre fenômeno e contexto, o estudo de caso apresenta-se como um método abrangente. Isso porque o enfrentamento de uma situação tecnicamente única, onde há muitas variáveis de interesse, baseada em várias fontes de evidência e que parte de um referencial teórico prévio, demanda várias formas de coleta de dados, dentre as quais duas que não são comuns às demais estratégias de pesquisa: “observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidos” (p. 26). Para Yin, “você pode utilizar mais de uma estratégia em qualquer estudo dado (por exemplo, você pode estar fazendo um levantamento e um estudo de caso ou um estudo de caso e um levantamento)” (*IBID.*, p. 28).

Os aspectos do fenômeno objeto de pesquisa vão definir, também, se o estudo vai envolver um caso único ou casos múltiplos. O autor aponta alguns fundamentos para um estudo de caso único: quando tratar-se de um caso único ou extremo, de um caso representativo ou típico; de um caso revelador ou de haver uma proposta de estudo de caso longitudinal (estudar o mesmo caso único em pontos diferentes no tempo). Já em situações nas quais se pretende identificar e cruzar informações,

como nesta investigação, a opção mais adequada é a realização de estudo de casos múltiplos.

Ao entender o estudo de caso como método, ferramenta de trabalho em pesquisa, o autor propõe desmistificar o estereótipo de ser este um método fraco. Segundo Yin, existem preconceitos tradicionais em relação ao uso do estudo de caso em situações de investigação científica. Os principais motivos para esse entendimento seriam: 1) a falta de rigor da pesquisa de estudo de caso quando sua elaboração permite evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das constatações e conclusões; 2) o fornecimento de pouca base para fazer uma generalização científica; e 3) a demanda de muito tempo para sua realização.

A falta de rigor pode estar associada a uma possível confusão acerca do foco do estudo de caso: ensino ao invés de pesquisa. Num estudo de caso focalizado em ensino, pontua Yin, normalmente há o estudo de um caso único com o propósito de se estabelecerem discussões ou debates entre estudantes e/ou registrar dados (médicos, arquivos), não havendo tanta preocupação com a apresentação justa e rigorosa dos dados empíricos. Já numa pesquisa, além de normalmente serem tratados casos múltiplos, precisa haver uma forma mais rigorosa de coleta, apresentação e análise de dados.

No caso do argumento da generalização, diz o autor: “uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações e universos” (p. 30). Dessa forma, o estudo de caso não diz respeito a uma “amostragem”, pois não há um universo ou totalidade; por outro lado, tem como objetivo algum tipo de compreensão analítica em profundidade e não a generalização estatística (enumerar freqüências). A lógica subjacente ao uso de estudos de caso, mais especificamente ao estudo de casos múltiplos, é a da replicação e não pode ser confundida com a lógica da amostragem comumente utilizada em levantamentos de dados:

A lógica de amostragem exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial, e, por conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento. [...] O procedimento inteiro é comumente utilizado quando o pesquisador deseja determinar a

prevalência ou a **freqüência** de um fenômeno em particular (*IBID.*, p. 71, grifo meu).

Como não se aplica ao estudo de caso a lógica da amostragem, a definição do número de casos a serem estudados, não está relacionada a critérios típicos de tamanho de amostra, mas ao 'como' e 'por quê' categorias são construídas:

Em poucas palavras, o fundamento lógico para projetos de casos múltiplos deriva-se diretamente da compreensão que você tem de replicações teóricas e literais. [...] Selecionar esses casos exige conhecimento prévio dos resultados, com a investigação de caso múltiplos concentrando-se no como e no porquê os resultados exemplares podem ter ocorrido e esperando replicações literais (ou diretas) dessas condições de caso para caso (*IBID.*, p. 73).

A lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é análoga àquela utilizada em experimentos múltiplos e busca prever resultados semelhantes entre os casos selecionados (uma replicação literal) ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica). Para Yin: "Após revelar uma descoberta significativa a partir de um experimento único, o objetivo imediato da pesquisa seria replicar essa descoberta, conduzindo um segundo, um terceiro, ou até mais experimentos" (*IBID.*, p. 69).

Em relação ao estudo de casos, o autor salienta a importância de se elaborar uma rica estrutura teórica que exponha as condições sob as quais é provável que se encontre um fenômeno em particular (replicação literal), assim como as condições em que não é provável que se encontre (replicação teórica). Esta estrutura teórica contribui para fornecer alguma generalização aos casos e/ou propor modificações na teoria.

O terceiro argumento não favorável à aplicação do estudo de caso em pesquisas versa sobre o longo tempo de duração de desenvolvimento do método. Yin afirma que isso ocorre devido a uma confusão entre o método do estudo de caso e uma técnica específica de coleta de dados utilizada no método etnográfico: a observação participante.

A etnografia em geral exige longos períodos de tempo no “campo”, e enfatiza evidências observacionais detalhadas. A observação participante pode não exigir a mesma quantidade de tempo, mas ainda presume uma investigação pesada de esforços no campo. Em contraste, os estudos de caso são uma forma de inquirição que *não* depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes. Você poderia até mesmo realizar um estudo de caso válido e de alta qualidade sem deixar a biblioteca e o telefone ou a Internet, dependendo do tópico utilizado (*IBID.*, p. 30).

Para Yin, diferentemente da etnografia que pretende apreender o ponto de vista do fenômeno, o estudo de caso parte do registro direto de múltiplas evidências da realidade – documentos, artefatos, entrevistas e observações, tendo o objetivo único ou plural de

[...] *explicar* os supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamento. [...] *descrever* uma intervenção ou contexto na vida real em que ela ocorre. [...] *ilustrar* certos tópicos. [...] *explorar* aquelas situações nas quais a intervenção está sendo avaliada e não apresenta um conjunto simples e claro de resultados. [...] ser uma “*meta-avaliação*”- um estudo de um estudo (*IBID.*, p. 35).

No mesmo sentido, Boumard (1999), ao discorrer sobre o lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas e ao propor a distinção entre etnografia entendida como método e etnografia entendida como postura, aponta o importante lugar da estratégia da observação participante para a caracterização da pesquisa etnográfica, dizendo que

a etnografia, assim, pode ser considerada como um método, no sentido de técnica de trabalho. Centralizada sobre a noção de observação participativa, ela insiste sobre as técnicas de trabalho de campo, as práticas de conversação, o diálogo etnográfico como dispositivo, as técnicas de inquérito em geral, levando a recortes com as histórias de vida. [...] A esta concepção técnica de método etnográfico, gostaria aqui de contrapor a idéia de etnografia enquanto processo [...]. O trabalho de

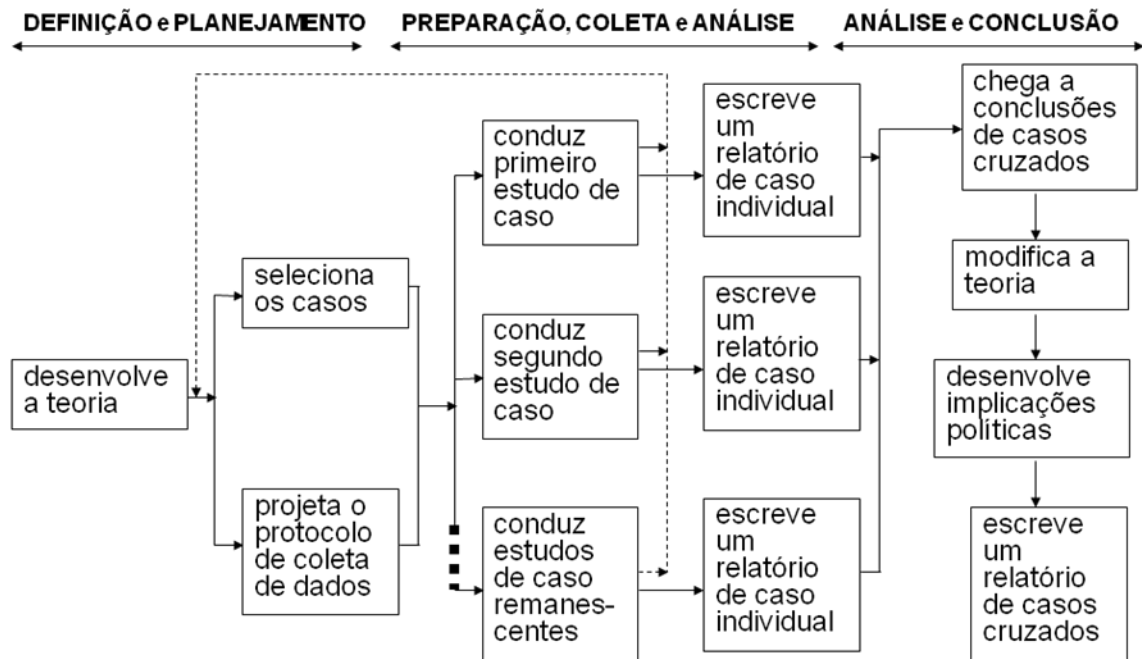
campo vai portanto privilegiar a investigação, a estadia prolongada junto a população estudada, a impregnação dos costumes e das práticas dos grupos, decidindo-se aí se debruçar sobre o estranho e o seu significado (BOUMARD, 1999, p. 1).

Assim como Yin, Boumard considera que para o etnógrafo apreender o ponto de vista dos outros, é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas, tratando não apenas de ver a realidade, mas de **olhar** (no sentido francês de *regarder*):

Ainda que ver consista em receber imagens, olhar [*regarder*] supõe, como, aliás, diz a etimologia, "estar em guarda", portanto prestar atenção, interessar-se. Em suma, para usar o vocabulário institucionalista, o etnógrafo, definido como tal em função de seu olhar, é ao mesmo tempo **implicado** (*IBID.*).

No estudo de caso, a observação é direta, com grau menor de implicação do observador no ambiente, ainda que na análise dos dados observados, posteriormente, haja impressões da singularidade do observador, mesmo que na forma de organização textual das descrições, explicações e análises sobre os dados.

Yin (2005) propõe um organograma, apresentado abaixo, que contribui para o entendimento do caminho metodológico do estudo de casos múltiplos, bem como para a constatação da dinamicidade de ação que este método proporciona à pesquisa na qual esteja atrelado:



(YIN, 2005, p. 72)

Percebe-se que há um planejamento importante a ser seguido, mas que há possibilidade de uma ação flexível do pesquisador: o “reprojeto”, como chama o autor. Flexibilidade visível não somente pelas novas descobertas ou necessidade de reconsiderar proposições teóricas que a condução de cada caso possa gerar, como também pelos desdobramentos que as conclusões dos casos cruzados podem indicar (nesta figura indicado por modificações de teorias e desenvolvimento de implicações políticas).

3.2. POR QUE O ESTUDO DE CASO?

Anteriormente ao período de construção desta dissertação, meu convívio com alguns ambientes institucionais especializados na prestação de serviço a pessoas com (d)eficiência forneceram indícios que apontavam para uma potencial replicação¹⁹ de realidades em relação ao modo como estas instituições propõem atividades de dança. Além disso, essas situações também mostraram realidades

¹⁹ Termo aqui usado no sentido reflexivo de “repetir-se”, no sentido aristotélico de ação nunca exatamente igual à anterior, e sim sempre acompanhada de algo novo, e não “reprodução” ou “imitação”, que para Platão significava cópia idêntica e busca da “idéia verdadeira”.

contrastantes com minha experiência de trabalho no Grupo “Poéticas da Diferença”, na Escola de Dança da UFBA.

Assim, ao querer entender a maneira como as atividades de dança vêm sendo propostas em instituições que prestam serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador, formulei um pergunta de pesquisa associada à idéia de ‘como’ se dão estas práticas. Escolher o ‘como’ implica deixar de lado questões que perseguiriam uma suposta origem e uma causalidade. Estava delineado, assim, o caráter descritivo/explanatório desta investigação, cuja elaboração se deu com o desenvolvimento de uma estrutura teórica relacionada ao tipo de racionalidade que sustenta tais realidades. A partir deste questionamento, tornou-se possível:

- 1) formular a hipótese da pesquisa, segundo a qual iniciativas envolvendo a prática de dança nestas instituições estariam baseadas numa racionalidade cartesiana, onde o corpo considerado não normal é visto como portador de limitações intransponíveis, e a prática da dança como veículo/instrumento de ação pedagógica utilizado para recreação e ou reabilitação, tendo como referência o corpo "normal";
- 2) estabelecer critérios de seleção (inclusão e exclusão) dos casos estudados (descritos no próximo item deste Capítulo);
- 3) eleger formas de coleta de dados, no caso, a observação das aulas e entrevistas com representantes das instituições e professores de dança;
- 4) estabelecer as fontes de evidência e categorias de análise dos resultados encontrados (delineadas mais detalhadamente no Capítulo de discussão dos resultados).

Além disso, mesmo realizando um levantamento preliminar para identificação das instituições que propõem atividades de dança em Salvador, meu interesse, nesta dissertação, não foi o de estudar a incidência ou a prevalência da prática da dança. A proposta pretendeu apresentar o contexto e as variáveis de relação que constituem esse fenômeno “ensinar/praticar dança” naqueles ambientes que se auto-reconhecem como oferecendo práticas regulares de dança a pessoas com (d)eficiência em Salvador.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

3.3.1 Definição dos casos

Para poder entender como as instituições que trabalham com pessoas com (d)eficiência, em Salvador vêm propondo atividades de dança no cotidiano dos serviços prestados a seus freqüentadores, foi necessário realizar um levantamento para saber:

- 1) quantas instituições, em Salvador, têm como foco desenvolver atividades para pessoas com (d)eficiência; e
- 2) quantas destas instituições se auto-referenciam como desenvolvendo/oferecendo atividades de dança a pessoas com (d)eficiência.

Para tal, em agosto de 2007, entrei em contato com a SEDES/COAP/Prefeitura de Salvador (Secretaria de Desenvolvimento Social/Coordenadoria de Apoio à Pessoa com Deficiência), tendo acesso a uma listagem, atualizada em 2005, segundo informações da coordenação, que continha dados de 43 instituições. No mesmo período, fiz contato com o Vereador Agenor Gordilho que notadamente lidera ações políticas voltadas às questões da (d)eficiência no nosso município, que me cedeu uma listagem com o contato de 33 instituições. Após o cruzamento das informações de ambas as listas e do conhecimento de mais algumas entidades não presentes em ambas, fechei o levantamento inicial considerando a existência de 58 instituições, na cidade de Salvador, que prestam serviço a pessoas com (d)eficiência.

Para iniciar o caminho de delimitação do campo, foi necessário estabelecer, já durante esta primeira etapa de levantamento de dados, os seguintes critérios:

■ **Critérios de inclusão/exclusão:**

- A instituição acolhe pessoas com (d)eficiência;
- A instituição se declara enquanto proponente de atividade de Dança.

Passei a contatar cada uma das instituições no intuito de obter informações acerca da existência ou não de atividade de dança no seu contexto, aproveitando para atualizar os dados de cada entidade, descritos nas listas. Esta etapa foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2007, e nela pré-selecionei doze

instituições que mencionaram ter algum tipo de atividade de dança, associado aos serviços prestados. Assim, configurou-se um primeiro e potencial recorte do objeto de estudo desta pesquisa.

De posse dessas informações, a partir de fevereiro de 2008, refiz o contato com as doze instituições com o objetivo de marcar uma visita a cada uma delas para observação das atividades de dança e realização de entrevista com algum representante da instituição e com o professor/proponente da atividade. Este contato presencial teve por objetivo possibilitar a construção de uma configuração mais concreta da realidade de cada instituição para, a partir daí, definir o recorte final para este trabalho com base nos seguintes critérios de seleção:

■ **Critérios de Seleção:**

- A instituição desenvolve atividade continuada de dança por, pelo menos, um semestre, quando da data da visita;
- A atividade de dança é desenvolvida pelo mesmo professor/proponente, no mínimo, pelo mesmo período;
- Possibilidade de acesso a informações e documentos necessários, bem como autorização da instituição para o uso dos dados coletados para análise.

É importante ressaltar que a proposta de atividade de dança desenvolvida por mim na UFBA, e apresentada na Introdução desta dissertação, atende aos critérios de inclusão, bem como de seleção indicados acima. Entretanto, a experiência associa-se à pesquisa, não como mais um caso potencial a ser estudado, mas como a referência da qual parte o meu olhar enquanto pesquisadora. Este ponto será detalhadamente justificado no Capítulo 4.

Após este segundo contato, 7 das 12 instituições pré-selecionadas, apresentaram realidade compatível com os critérios de seleção acima descritos. As outras 5 instituições foram excluídas pelas seguintes razões: I) Duas instituições afirmam não desenvolver atividade regular de dança. Trata-se de atividades eventuais, quando há necessidade de preparar alguma apresentação para datas comemorativas, conduzidas pelo professor de Educação Física que lá atua; II) Uma instituição comunicou que o grupo de dança ao qual é informalmente vinculada, é um grupo autônomo, que desenvolve dança esportiva sobre cadeiras de roda, composto por seus associados; III) A quarta instituição informou que o foco do trabalho

desenvolvido está voltado para a expressão corporal e que, neste ano, por decisão da sua diretoria, optou por não abrir seu ambiente de trabalho para aplicação de questionários ou observação de suas atividades vinculadas a projetos de pesquisa e IV) A quinta instituição informou que a atividade de dança desenvolvida está sendo implantada neste ano de 2008 e ainda está em fase de experimentação.

Ainda que tais realidades tenham como foco o tema desta pesquisa, e apresentem dados que preliminarmente indicam modos e justificativas para propor dança ou, até mesmo, parâmetros de construção de uma proposta, como é o caso da quinta instituição não selecionada, escolhi como campo de estudo o grupo composto pelas sete instituições que efetivamente trabalham com dança. Todas foram visitadas, sendo que as visitas envolveram três etapas: uma na qual foi realizada entrevista aberta, de caráter exploratório, com um representante da instituição (direção/coordenação), outra visita para uma entrevista aberta com o professor/proponente da atividade de dança, além da observação de pelo menos uma aula de dança em cada instituição.

Para a realização das entrevistas, elaborei um roteiro (Apêndice II) que serviu apenas como orientação para mim, no sentido de garantir a observação dos sujeitos, a minha interação com cada um deles e, por outro lado, para restringir ao máximo minha participação ativa nos temas abordados.

É importante esclarecer que quatro das instituições visitadas possuem apenas uma turma de dança e apenas uma aula destas turmas foi observada. Já nas outras três instituições visitadas, existe mais de uma turma de dança. Neste caso, nas três instituições, optei por acompanhar uma aula de dança de duas turmas diferentes. Outra característica dos dados coletados refere-se à situação de que, em duas das instituições visitadas, a figura do representante da instituição e do professor da atividade de dança é assumida pela mesma pessoa, portanto, fiz apenas uma entrevista.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Uma condição acordada entre pesquisadora e instituições visitadas, seguindo orientação do Comitê de Ética e Pesquisa/ISC – UFBA (ANEXO I), e que tornou possível o uso dos dados coletados nas visitas como parte do texto desta

dissertação, foi a manutenção do anonimato não só em relação à não identificação das mesmas como também em relação às pessoas entrevistadas. Sendo assim, para delimitar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, passo a identificar as instituições envolvidas apenas quanto a suas figuras jurídicas e características gerais das atividades de dança, e as pessoas entrevistadas pelas categorias gerais de “representante da instituição” e “professor de dança”.

As características institucionais, bem como a relação que as instituições estabelecem com sua proposta de atividade em dança, são descritas, neste trabalho, a partir dos depoimentos e informações fornecidas pelos representantes institucionais entrevistados.

Do ponto de vista jurídico, podemos identificar que, dentre as instituições objeto desse estudo, 3 são apresentadas como ONGs – Organizações Não-Governamentais, 2 são Associações, 1 é Escola Pública de Ensino Especial, da rede estadual, e 1 é Escola Particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Pelas informações obtidas através dos representantes entrevistados, todas as instituições prevêm atividade de dança em algum documento oficial da instituição, seja através de seu Projeto Político-Pedagógico, plano de curso ou projeto isolado de proposta da atividade de dança. Em relação ao público que as frequenta, 4 instituições trabalham, de uma forma geral e nas aulas de dança, exclusivamente com pessoas com (d)eficiência. Uma, apesar de ter o foco institucional voltado ao atendimento de pessoas com (d)eficiência, propõe, nas oficinas de arte, no caso, na oficina de dança, a participação de pessoas da comunidade consideradas “normais”. Já outras duas instituições, por oferecerem ações para qualquer pessoa que deseje participar, partem da constituição de turmas de dança que incluem pessoas ditas “normais” que circulam na instituição e pessoas com (d)eficiência.

As instituições atendem pessoas agrupadas muito mais pela (d)eficiência que pela faixa-etária ou qualquer outro critério, apesar de que as aulas de dança são frequentadas predominantemente por jovens e adultos com alguma (d)eficiência. Apenas uma das instituições trabalha unicamente com pessoas com Síndrome de Down. É interessante ressaltar que há participação de alunos tanto do sexo feminino como masculino, sendo que em três instituições foi possível observar turmas apenas do sexo feminino. Em duas instituições visitadas existem turmas de dança que reúnem pessoas ditas “normais” e pessoas com (d)eficiência.

O número de alunos por sala também não é constante nas instituições, tendo estreita relação com o espaço disponível para a aula e com o nível de interesse e de procura pela atividade em cada instituição. É possível que este nível de interesse também esteja vinculado aos objetivos que a instituição tem em oferecer a atividade de dança.

Quanto ao perfil dos professores de dança, foi possível identificar que todos os docentes têm experiências pessoais de prática em dança. Quatro têm formação superior em dança, sendo que destes, um é ainda estudante da graduação e um, além de possuir especialização em dança, é aluno de curso de mestrado. Dos professores das outras três instituições, um tem curso superior em outra área que não artes, um é ainda graduando em área diferente que a de artes e um não tem formação superior. Em relação ao vínculo com a instituição, cinco professores são funcionários (ou vinculados ao Estado, no caso da escola estadual) e dois prestam serviços terceirizados às instituições.

Os apontamentos citados acima nas caracterizações dos sujeitos da pesquisa indicam muitas das questões que serão discutidas no próximo Capítulo.

Antes, porém, de passar à discussão dos resultados, considero importante mencionar uma questão que diz respeito tanto à metodologia quanto à leitura dos resultados: Esta pesquisa, em termos de uma metodologia tradicional e binária, pode ser considerada como qualitativa. Muitos estudos hoje questionam a validade de manter-se uma nomenclatura dual qualitativo X quantitativo, por entender que não há pesquisa puramente quantitativa e que mesmo uma simples configuração numérica, estatística, contém uma série de interpretações prévias realizadas pelo pesquisador ou por uma equipe. No entanto, um ponto sobre o qual não há dúvida é que, numa pesquisa que envolve conversação, narrativa, entrevistas abertas, o papel desempenhado pelo investigador deve ser analisado tanto quanto o dos demais sujeitos envolvidos. De acordo com FLICK (2004), “Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento” (*IBID.*, p. 22). O autor ressalta que aspectos subjetivos dos sujeitos participantes, incluindo aqueles do pesquisador, são parte do processo de pesquisa, direcionam hipóteses, objetivos, análises e conclusões. Interferem também nas possibilidades de respostas dos entrevistados. Nada disso, porém, deve ser tomado como empecilhos a serem descartados ou

dificuldades apesar das quais a investigação prossegue. Pelo contrário, a explicitação dessas relações favorece um bom entendimento do ambiente específico da investigação e fornece elementos para a rede de pesquisas possíveis, após cada relato de experiência.

Nesse sentido, no que diz respeito à minha relação com os representantes institucionais e professores de dança entrevistados, apenas um docente tinha conhecimento prévio sobre o trabalho que desenvolvo na atividade de extensão da UFBA, bem como sobre minha proposta de pesquisa para o mestrado. Aponto isso, pois entendo que este conhecimento prévio pode ter alterado, de alguma forma, a maneira do professor conduzir a aula por mim observada.

Em todas as demais entrevistas e observações, ao me apresentar, apenas citei que meu interesse de pesquisa é a relação entre dança e (d)eficiência, deixando para a saída (após ter feito as entrevistas e observações) comentários acerca do trabalho que desenvolvo na Escola de Dança/UFBA, assim mesmo somente quando questionada. Por outro lado, mesmo não havendo um conhecimento prévio e específico sobre a minha experiência com pessoas com (d)eficiência, as instituições sabiam que eu era uma estudante de mestrado da UFBA.

Assim, o fato de eu estar observando as aulas como representante de uma instituição como a UFBA, com o capital simbólico que tem, muito provavelmente não deixou de afetar o ambiente visitado, conformando a atividade observada e fazendo-a acontecer de uma forma que não seria exatamente a mesma se eu não estivesse lá. Além disso, minha experiência de trabalho, mesmo que desconhecida, inegavelmente, delineou o modo de registro dos dados no Diário de Campo (Apêndice I) e a organização do texto de discussão do Capítulo que se segue.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os primeiros antropólogos subdividiam as coisas viventes em cristãos, heréticos, animais e monstros, e gastaram uma enormidade de tempo tentando classificar os índios da América (FEYERABEND, 2001).

Foi com surpresa (e motivação) que identifiquei mais de vinte instituições em Salvador que declaram incluir a prática artística (dança, teatro, expressão corporal, música/canto, artes plásticas) no seu cotidiano com pessoas com (d)eficiência. Doze delas afirmam propor alguma forma de prática de dança. Confesso que não esperava encontrar tantas situações para compor este estudo de casos múltiplos, o que, de início, me assustou. Porém, como tenho aprendido nessa experiência do mestrado, a pesquisa e a dissertação vão se construindo na relação entre o pesquisador e o fenômeno.

Delimitações do trabalho e refinamento do objeto vão acontecendo pelas leituras, discussões nos períodos de orientação, nas diversas formas de aproximações e distanciamentos do fenômeno, nos erros e acertos da escrita (agora sei como é importantíssimo sentar e escrever!), no cumprimento das disciplinas – e também em situações inesperadas e aparentemente fora do ambiente da pesquisa. Por exemplo, na conversa surgida numa carona dada a um colega, na tentativa de responder perguntas como: “Qual o seu tema de pesquisa?”, “O que é dança para você?”. Ou na reflexão sobre idéias borbulhantes, que acontecem nos trajetos ‘casa-aulas-trabalho-casa’, entre outros.

Como já apresentei na Introdução da dissertação, o foco central deste trabalho é apresentar, descrever, e analisar o modo como a dança vem sendo estruturada e proposta em ambientes institucionais que lidam com pessoas com (d)eficiência. Partindo da hipótese de que haveria uma racionalidade cartesiana como base epistemológica das concepções de corpo e dança nesses ambientes, propus verificá-la em observações de aulas de dança e em entrevistas abertas com

representantes institucionais e docentes. Ao mesmo tempo, pretendi apontar a possibilidade de organização de práticas de dança, voltadas ao mesmo público, porém fundamentadas numa racionalidade que acolhe concepções complexas e integrais de arte, dança, corpo e modos de estar no mundo.

O capítulo de revisão de literatura aponta uma construção histórico-cultural marcadamente dicotômica e dualista no que se refere às abordagens de artes, e mais especificamente de dança, e (d)eficiência, além de apresentar autores e também experiências empíricas que indicam caminhos e possibilidades de pensar dança e (d)eficiência questionando a lógica binária que opera por oposição e exclusão de categorias, como certo X errado; eficiente X deficiente; adequado X inadequado.

Como também já dito na Introdução, ao apresentar a problematização de “como” aulas de dança para pessoas com (d)eficiência vêm acontecendo em Salvador, não tenho a intenção de construir um juízo de valor sobre tais iniciativas nem apontar, a partir de um conceito *a priori*, uma concepção definidora do que é ou não dança. Um indicador desta intenção, descrito no terceiro Capítulo, é o fato de que a identificação das instituições oferecedoras de práticas de dança se deu, em primeiro lugar, pela auto-declaração das instituições propositoras de atividade de dança. Em outras palavras, o recorte do estudo, que envolveu, ao final, sete instituições visitadas e a seguir analisadas, subordinou-se, antes mesmo das observações e entrevistas, às auto-referidas atividades de dança.

Assim, a dissertação indica meu desejo de convidar o leitor e a comunidade da dança a refletir sobre pressupostos, objetivos e metodologias presentes nas realidades estudadas e não de recategorizá-las, o que tornaria meu argumento incoerente com o objetivo desta pesquisa, que é problematizar uma racionalidade que se sustenta em pólos exclusivos de “ou isso ou aquilo”. Além disso, pretendi também descrever minha experiência como professora de um grupo artístico de dança, cujos integrantes são, em sua maioria, pessoas com (d)eficiência, no intuito de apresentar outra maneira de lidar com o tema e com esses sujeitos, ou seja, contribuir para alargar o espaço dos possíveis no campo da dança e das questões relativas à (d)eficiência.

Ao focalizar minhas reflexões na escrita deste capítulo, ao mesmo tempo em que foi sendo possível identificar as características de cada iniciativa e as aproximações e

distanciamento entre elas, e entre estas e a minha experiência com pessoas com (d)eficiência, tive necessidade de refletir sobre minhas concepções de corpo e dança. Este exercício emergiu não para buscar conceitos definidores da análise, como frisei acima, mas como parâmetro para localizar meu lugar de fala, o que delineou, mais claramente, a impossibilidade de apresentar uma análise vinda de um olhar avaliativo, no sentido de valorar as concepções de corpo e dança apresentadas por cada realidade observada.

Quando penso/falo na minha experiência, tanto no curso de graduação em dança como na coordenação do projeto “Poéticas da Diferença”, percebo, como já indiquei na Introdução, o quanto ambos foram desestabilizadores/transformadores das minhas concepções sobre corpo e dança. Minha longa experiência de atuação como bailarina e professora de balé clássico se deu num ambiente de educação tradicional, que priorizava a fragmentação e a hierarquização do conhecimento e que sempre indicou corpo e mente como instâncias separadas: corpo é o lugar do fazer/realizar algo que foi projetado por uma mente/pensamento acontecido fora ou sem conexão com o corpo. O curso de Direito reforçou esta visão positivista e dual sobre o mundo, sendo que tudo isso delineou talvez o único espaço possível para que eu construísse minhas concepções.

Foi no curso de Licenciatura em Dança que passei a ter contato com referenciais filosófico-educacionais mais complexos sobre corpo e dança, provocadores de inquietações e insatisfações as quais, provavelmente, me fizeram abandonar a carreira eminentemente jurídica. Passei a entender corpo com uma unidade complexa, num constante vir a ser, o que se apresenta, atualmente para mim, como uma escolha epistemológica coerente de ser/estar no mundo.

Estas reflexões me levaram a perceber que, da mesma forma, as instituições visitadas organizam suas propostas de dança a partir dos seus espaços possíveis, ou seja, das orientações culturais, políticas, estéticas e econômicas que compõem um universo de possibilidades de ação contidas, em estado potencial, num sistema finito de imposições (BOURDIEU, 1996). Em outras palavras, iniciativas se organizam a partir da tradição de conhecimento de que dispõem sujeitos e grupos, sendo que esta se altera ou não na medida em que outros campos de prática e de reflexão tornam-se capazes de ressignificar suas próprias práticas e reflexões, seus *habitus* como quer Bourdieu.

É um fato que as atuais abordagens do corpo, em perspectiva interdisciplinar e de acordo com as teorias da complexidade, fazem parte da formação acadêmica da maioria dos estudantes universitários. É também evidente o distanciamento cada vez maior de concepções baseadas no modelo cartesiano. Entretanto, a discussão epistemológica no campo das artes, especificamente em dança, ainda é incipiente para que formulações claras e coerentes sobre seus conteúdos específicos aconteçam e ganhem estabilidade.

Portanto, esta pesquisa encontra-se muito mais no lugar de contribuir com a construção deste campo do conhecimento que de apresentar conceitos e direções acerca de conteúdos específicos de dança. É por isso que considero importante iniciar a discussão dos resultados deste estudo compartilhando minhas inquietações acerca da compreensão sobre o fenômeno dança e do entendimento desta como linguagem artística.

Venho considerando dança um fenômeno resultante da relação dialógica entre movimento, espaço e tempo quando, no momento em que essa relação se dá, atuam também outros fatores que contribuem para que o fenômeno seja reconhecido como tal. Nem sempre a combinação movimento, espaço e tempo, por si, vão fazer o fenômeno dança se configurar (Ex: uma pessoa caminhando realiza essa ação executando movimento num determinado espaço e com um ritmo/tempo de ação). Entendo necessária a presença de outros fatores para que possamos reconhecer ou declarar que há ou não dança. Tais fatores podem ser da ordem da percepção individual, ou seja, de quem opera e provoca a relação entre movimento, espaço e tempo, no sentido da intenção ou consciência de estabelecer um acontecimento descrito como dança; e/ou da ordem da percepção externa, ou seja, de quem observa a relação apresentada, percebendo-a como dança.

É preciso dizer, ainda, que a percepção do fenômeno como sendo ou não dança, tanto por parte do(s) agente(s) que provoca(m) a relação movimento, espaço e tempo como do(s) agente(es) que a contemplam, estará vinculada não apenas às suas referências pessoais/culturais como também às características do contexto no qual a relação movimento, espaço e tempo acontece. Assim, a tentativa de definir um fenômeno como dança esbarra na impossibilidade de proceder segundo uma racionalidade causal linear (ex: se existe movimento e música, é dança; se não tem coreografia, não é dança). É a partir de uma relação sobredeterminada de fatores,

isto é, na relação entre múltiplos fatores interconectados entre si que é possível declarar, e não definir, o fenômeno dança.

Podemos pensar, assim, em, pelo menos quatro situações: 1) O agente que propõe e executa corporalmente a relação movimento, espaço e tempo entende que está dançando e o agente que observa não percebe o fenômeno como dança; 2) O agente da relação movimento, espaço e tempo não identifica sua ação como dança, mas o agente que observa a situação a considera como tal; 3) Ambos percebem a situação que está relacionado movimento, espaço e tempo como dança; e 4) nenhum dos agentes percebe a situação que relaciona movimento espaço e tempo como dança.

Pensando dessa forma, fica claro que para definir dança é preciso, antes de tudo, localizar a situação em foco e o lugar de fala de quem faz a declaração.

A partir do raciocínio acima, é possível descrever dança como uma forma singular de relacionar questões de movimento, espaço, e tempo a partir de determinado contexto sociocultural, que pode reforçar ou não o reconhecimento do fenômeno como tal.

Assim, esta forma de relacionar os referidos elementos pode existir no mundo com objetivos diversos e interrelacionados (artístico, terapêutico, educacional, fisioterápico-reabilitacional, recreacionista, religioso etc.). Penso que é a ênfase no(s) objetivo(s) e o modo como tal(is) objetivo(s) se insere(m) na relação que configurarão um fenômeno categorizado como dança. Quando falo em categorização não quero indicar posições estanques ou que estabeleçam um rótulo estático, mas uma caracterização maleável e dinâmica, posto que baseada num recorte momentâneo de realidade que comunga das mesmas características.

Ainda antes de apresentar a análise dos dados deste estudo de casos múltiplos, entendo necessário destacar um último aspecto em relação à seleção dos casos estudados, aspecto este que influenciou o modo como esta análise foi construída. Como indico no Capítulo anterior, a proposta de aulas de dança do projeto “Poéticas da Diferença”, atividade de extensão por mim coordenada na Escola de Dança da UFBA, apresenta o mesmo perfil dos casos selecionados como objeto desta pesquisa. Por esse motivo, foi sugerido pela banca do exame de qualificação que eu incluísse minha própria experiência com um oitavo caso a ser estudado. Para tal, o

procedimento mais coerente seria chamar uma terceira pessoa (observador externo) para me substituir na tarefa de fazer o diário de campo desta proposta de aula. Após considerar esta possibilidade, decidi manter a exclusão do meu grupo e explico por quê.

Em primeiro lugar, devo lembrar que esta experiência com o Grupo “Poéticas da Diferença” não está excluída do trabalho. Pelo contrário, ela é trazida como a experiência a partir da qual pude propor, levantar hipótese, construir categorias de análise e balizar alguns pontos de chegada desta pesquisa. Sem esta experiência, poderia fazer um trabalho com a mesma temática, mas tudo o mais seria diferente. Foi este laboratório que me forneceu todos os referenciais presentes e explicitados aqui. Portanto, ser observada dando aula e responder perguntas que eu mesma formulei acerca da minha iniciativa de ação, com o objetivo específico de levantar dados para uma análise construída com base em meus pressupostos, configurar-se-ia, a meu ver, uma frágil estratégia do ponto de vista de coleta de dados para uma pesquisa.

Após tanto tempo debruçada sobre roteiros de visita (observação e entrevista), e categorias de análise, teria bastante clareza sobre o foco de olhar do observador, talvez, produzindo, mesmo que inconscientemente, uma realidade não correspondente ao que acontece no dia-a-dia de trabalho na atividade. Evidentemente, o caráter “artificial” também produziu efeitos em todas as aulas que observei, pois a entrada de uma pessoa estranha ao ambiente vem carregada de idéias sobre uma provável “avaliação” ou crítica. Entretanto, os professores e alunos observados não tinham acesso prévio às categorias que construí, aos meus pressupostos, à experiência que acumulei no assunto, parâmetros que me levaram a propor esta investigação.

Por conseqüência, as condições de produção do material analisado seriam muito diversas das condições de produção de todos os demais. Por outro lado, um observador externo, chamado a relatar minha condução em aula, anotaria as categorias que eu mesma criei, sendo que as descreveria com outros referenciais, experiências e interesses que não os meus, observadora de todos os demais.

Assim, ao apresentar minha experiência de trabalho com dança e pessoas com (d)eficiência na Introdução desta dissertação, indico-a, como também já apontei no Capítulo anterior, como ponto referencial, não apenas da construção das categorias

de análise do estudo de casos, mas como lugar de onde venho construindo e organizando a lógica desta pesquisa.

4.1. NOMEÇÃO DA CATEGORIA “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” NOS CASOS ESTUDADOS

Encerrei o Capítulo de revisão de literatura apresentando uma discussão acerca da variabilidade de expressões utilizadas atualmente, tanto em artigos quanto em livros, para nomear a categoria “pessoas com deficiência”, mesmo havendo indicações oficiais para a uniformização.

Do mesmo modo, como é possível observar na tabela abaixo, as instituições analisadas nesta pesquisa adotam expressões diferentes entre si, e algumas delas mais de uma expressão, para se referir à categoria em foco.

INSTITUIÇÃO	NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA
1	Pessoas com deficiência
2	Alunos especiais /Portadores de deficiência
3	Alunos com deficiência / Alunos com necessidades especiais
4	Portadores de necessidades especiais
5	Portadores de deficiência
6	Pessoas com deficiência mental
7	Pessoas portadoras de necessidades especiais

É possível que a dificuldade em encontrar a palavra adequada para a categorização de pessoas com organização corporal diferente do padrão tido como normal decorra da lógica binária e dualista que opõe os termos normal/deficiente. Se formos pensar

na lógica de categorização de um grupo de pessoas como “professores” e, por exemplo, no exercício de distinção dessa categoria com base nas especificidades de funções desempenhadas, ao falarmos em “professores de educação infantil” e “professores de ensino superior”, claramente estamos nos referindo a grupos distintos de professores, mas que não ocupam, necessariamente, posições opostas ou hierarquizadas. Em outras palavras, dicotomia não implica, necessariamente, dualismo. No caso da referência a um grupo composto por pessoas consideradas com (d)eficiência, tal categorização é claramente dualista; no caso, a deficiência - um conceito, na vida ocidental, culturalmente oposto e inferior ao referencial “normalidade”.

A pesquisa histórica da palavra Dicotomia mostra que o advérbio grego *dikha* significa “em dois”, proveniente de *dis*: duas vezes ou duplo, o que corresponde, no latim, ao *bis*; por sua vez, *tomia* refere-se a divisão, seção. Segundo Rey (1993), a palavra começa a ser empregada primeiro em astronomia, para designar as faces [da lua, e depois em botânica. Já a palavra Dualismo pertence a uma categoria filosófica que designa um sistema de crenças que pensa a existência segundo dois princípios opostos e complementares.

De acordo com Abbagnano (2003), dicotomia corresponde à divisão de um conceito em duas partes e o termo dualismo aparece em 1700 “para indicar a doutrina de Zoroastro, que admite dois princípios ou divindades, um do bem e outro do mal, em luta constante entre si” (*IBID.*, p. 294). No entanto, Abbagnano acrescenta uma informação historicamente anterior ao século 18, remetendo à observação de Wolff, filósofo e matemático, aluno de Leibniz, para quem o fundador do Dualismo teria sido Descartes “que reconheceu a existência de duas espécies diferentes de substâncias: a corpórea e a espiritual” (*IBID.*), estando elas, evidentemente, em oposição.

Para Audi (1999), a concepção dualista aparece na história do pensamento ocidental nos diversos períodos; assim, remonta à divisão pré-socrática entre aparência e realidade; em Platão, na oposição Idéias eternas X coisas em mudança; no medievo, homem finito X Deus Infinito; com Descartes, mente X matéria extensa; Hume, com a separação entre fato e valor; Kant e a divisão entre fenômeno empírico e transcendência da mente; Heidegger e a separação entre ser e tempo que leva à divisão sartreana entre ser e nada (*IBID.*, p. 244). Ainda em Audi, tem-se: “A

doutrina de duas verdades, a sagrada e a profana, ou o religioso e o secular, é uma resposta dualista ao conflito entre religião e ciência (*IBID.*, em inglês, no original).

Como já mencionado no final do Capítulo 2, a proposta de alterar a grafia da palavra 'deficiência' para '(d)eficiência' tem o propósito de contribuir para a problematização desta racionalidade e, sobretudo, enfatizar as múltiplas eficiências – e deste modo, aspectos relativos à saúde e não à doença ou falha – presentes e ativas em qualquer ser humano.

4.2. INDICADORES DAS RACIONALIDADES ESTRUTURANTES DAS ATIVIDADES DE DANÇA NAS INSTITUIÇÕES ESTUDADAS

Sem perder de vista que a proposta de dança nas instituições visitadas emerge da relação entre estrutura organizacional de uma instituição e experiência/proposta específica de trabalho de um/a professor/a de dança, a análise e sistematização dos dados coletados foram organizadas a partir de dois indicadores: o posicionamento institucional e o posicionamento docente frente à proposição da atividade de dança.

Do ponto de vista do posicionamento institucional frente às aulas de dança, agrupei os dados coletados em cinco categorias que podem trazer algumas indicações acerca da racionalidade presente no trabalho de dança nessas instituições: 1) espaço físico disponibilizado para as aulas; 2) registro documental da proposta na instituição; 3) características da organização/condução da proposta pela instituição; 4) objetivos da proposta; e 5) vocabulário utilizado pela instituição ao nomear, descrever e qualificar a atividade.

Do ponto de vista do posicionamento dos professores de dança entrevistados, seis categorias trazem indicações acerca da racionalidade que orienta, mais especificamente, as aulas de dança observadas: 1) Justificativa pessoal do professor para realizar a proposta; 2) Objetivos da proposta de dança (do ponto de vista do professor); 3) Conteúdos focados na aula observada; 4) Espaço, no decorrer da aula, para prática de criação e investigação de movimentos 5) Postura de condução da aula; e 6) Tratamento verbal com os alunos.

É possível notar que o espaço físico disponibilizado para a realização das aulas, com exceção das instituições 3 e 4, está preparado para abrigar aulas de dança, ou seja, são espaços amplos, livre de obstáculos arquitetônicos e/ou objetos móveis, bem iluminados, bastante arejados e com piso de madeira ou cobertura que permite um contato corporal seguro e mais agradável com o chão (quando não há madeira usam linóleo ou E.V.A.²⁰). A maioria oferece espelho numa das paredes, aparelhagem de som ou acompanhamento musical ao vivo, além de materiais alternativos para a realização de trabalhos específicos (ex: bolas de plástico, colchonetes, fitas, bambolês), sendo que uma das instituições disponibiliza barras, comumente usadas em aula de balé, no espaço da sala.

Não obstante reconhecer que a organização e a disponibilização de espaços com essas características apontam concepções clássico-modernistas de dança, sobre o que tratarei mais adiante, considero importante destacar o empenho dessas entidades em manter salas para uso exclusivo da prática da dança, o que indica o grau de importância dado ao trabalho com dança. Já nas instituições 3 e 4, os próprios professores e instituições apontam a inadequação dos espaços utilizados (ver descrições no Apêndice I)²¹, uma vez que são espaços de circulação, que dificultam, mas não impedem, a ação interessada e pró-ativa dos professores destas casas. O professor da Instituição 3 menciona que já solicitou a readequação do espaço, mas que isso demandaria reformas estruturais nas dependências da Instituição. No caso da Instituição 4, seu representante informou que houve muita dúvida da direção em manter a aula no pátio da escola, visto que o espaço não está devidamente preparado para a aula de dança. É notável que nesses dois casos o grau de envolvimento dos alunos na atividade fica comprometido, pois a aula acontece em um espaço de circulação, o que facilita a dispersão e a falta de concentração adequada para realizar as atividades. Porém, é interessante notar que há uma postura flexível, tanto dos professores como dos alunos, em lidar com essas inadequações.

²⁰ Placas de material emborrachado, utilizadas para recobrir o piso para a realização de trabalhos corporais e exercícios físicos que exigem contato e/ou impacto no chão. É similar ao tatame usado na prática de esportes como judô, caratê e ginástica artística.

²¹ Todas as demais indicações, no decorrer desta análise, sobre acontecimentos observados durante as visitas às instituições, podem ser consultadas no Apêndice I desta dissertação.

Os professores usam materiais alternativos, a exemplo de colchonetes para trabalhos corporais que exigem contato com o chão, e participam ativamente para incentivar a atuação dos alunos, principalmente nos momentos em que é preciso manter a atenção. É importante ressaltar que, do ponto de vista pedagógico, esse exercício de adaptação pode incentivar o desenvolvimento da disponibilidade, do diálogo e de negociações, visto que não existem espaços, situações, relações “totalmente” adequadas a “todas” as necessidades de um sujeito ou grupo.

Especificamente na Instituição 4, como já citei, a aula de dança acontece no pátio da escola durante quase toda a manhã das 8h30min às 11h, com um intervalo de 15 a vinte minutos para lanche e descanso. Isso permite aos alunos das outras oficinas de artes apreciarem as aulas de dança durante seus intervalos (que não coincidem exatamente com a pausa dada na aula de dança). Segundo sua representante, este fator foi decisivo para que a aula fosse mantida no pátio. Foi possível observar ainda que, quem vai chegando próximo ao local da aula, senta em volta, mantém silêncio, atenção e interesse diante do que está acontecendo, demonstrando respeito à ação que se desenvolve. Uma experiência de convívio onde há possibilidade de praticar, pelo menos, o respeito à ação do outro, bem como exercitar a apreciação estética.

Em relação à organização das aulas, três instituições possuem apenas uma turma de dança e as outras quatro organizam os alunos em mais de uma turma em horários distintos. Há variação não só quanto ao tempo de aula oferecido como também em relação ao número de aulas realizado por semana, sendo que o tempo de aula apresenta relação com a quantidade de aulas na semana. Em quatro instituições a aula é semanal e de uma hora de duração; há uma instituição com aula semanal, mas com carga horária de três horas de trabalho; uma instituição propõe aulas com duração de uma hora, duas vezes na semana, e uma delas realiza o trabalho de dança diariamente, com carga horária diária de 3 horas de atividades.

Apesar de este estudo não ter focalizado a análise documental das instituições, foi importante perceber, como já indicado no Capítulo anterior quando da caracterização dos sujeitos da pesquisa, o vínculo institucional da proposta de dança: previsão no planejamento político-pedagógico ou aprovação de projeto pela direção, em ambos os casos com apresentação anual de plano de curso. Este fato indica que, de certa forma, a atividade não acontece na informalidade, havendo

parâmetros documentados (planos de curso/projeto) para que a instituição possa acompanhar o desenvolvimento efetivo da proposta.

De acordo com os professores de dança entrevistados, noto que, apesar de haver um planejamento do conteúdo a ser trabalhado em cada aula, não há registro desses planos. Há registro de um plano de curso, normalmente semestral ou anual, ou de itens de conteúdos a serem desenvolvidos. Além disso, três professores declararam basear suas aulas em técnicas codificadas de dança sendo que os quatro demais partem de conteúdos mais gerais que envolvem princípios de movimentos (uma concepção mais cinesiológica) e desenvolvimento de lateralidade, coordenação motora, ritmo, noção de espaço. Ao mesmo tempo em que indica uma racionalidade mais flexível, ou seja, uma não fixidez de propósitos, finalidades e ações rígidas vinculadas a códigos de movimento predeterminados, remete à discussão já lançada no Capítulo 2, e mencionada no início deste, sobre o ideal metafísico de encontrar uma definição, ou definições estanques sobre dança, recaindo em concepções reducionistas sobre o fenômeno.

Em relação aos objetivos das instituições, foi possível identificar muitos focos: desenvolver sociabilidade, habilidade motora, habilidade de localização espacial, equilíbrio, lateralidade, raciocínio lógico, ritmo, memorização (instituições 1 e 5); trabalhar dança como lazer (Instituição 2); inserção no mercado de trabalho (instituições 3 e 6); integração social e desejo de mostrar superação dos obstáculos (Instituição 7); permitir a expressão individual dos alunos (Instituição 4).

De acordo com as dados colhidos nas entrevistas, é possível perceber que os objetivos apontados pelas instituições têm relação direta com o foco de trabalho da entidade:

Instituição	Foco institucional declarado	Objetivo em propor dança
1	Atendimento/tratamento de saúde	Desenvolver sociabilidade, habilidade motora, habilidade de localização espacial, equilíbrio, lateralidade, raciocínio lógico, ritmo, memorização e raciocínio lógico.
2	Socialização/inclusão social	Lazer.

3	Educação especial/inclusão no mercado de trabalho	Inserir no mercado de trabalho.
4	Educação especial	Permitir a expressão individual dos alunos.
5	Educação especial	Estimular os alunos pedagogicamente.
6	Inclusão no mercado de trabalho/Educação especial	Educar/capacitar para Inserir no mercado de trabalho
7	Educação especial	Integrar e mostrar à sociedade a superação dos obstáculos.

Em relação à Instituição 1, seu representante declara que a atividade “segue a lógica da terapia o que, aliado aos objetivos mencionados e ao foco institucional de atendimento/tratamento de saúde, reforça o indicador de um predominante viés reabilitacional-terapêutico na proposta de dança. A Instituição 2, cujo foco é a promoção da socialização e do lazer, justifica a proposta de dança como via de inclusão social da pessoa com (d)eficiência em ambiente freqüentado por pessoas “normais”. Num sentido próximo, a Instituição 7, uma instituição de ensino, declara a intenção de integrar a pessoa com (d)eficiência desde que esta já tenha desenvolvido um patamar de socialização que permita sua adequação ao funcionamento da escola, sendo que objetiva com a dança integrar e mostrar à sociedade a superação dos obstáculos.

Nos três casos é possível perceber que a ênfase do objetivo de trabalho indica uma racionalidade cartesiana fundamentada na concepção de reparação de dano/erro, gerados pela presença da (d)eficiência, e busca de superação e alcance de um patamar de normalidade. Ou seja, adequação da pessoa com (d)eficiência à norma (em relação à saúde ou ao comportamento social) para que ela tenha “condições” de adaptar-se num ambiente social. Temos, assim, uma lógica prevalente de estabelecimento de relações baseada em concepções dualistas e hierarquizadoras sobre pessoas com (d)eficiência.

Na Instituição 3, o foco da educação especial tem ênfase na inserção da pessoa com (d)eficiência no mercado de trabalho. Um dos indicadores dessa ênfase é o estímulo dado aos alunos para que sejam monitores dos serviços e oficinas desenvolvidas na escola. Além disso, foi mencionado nas entrevistas que a justificativa para o foco estar voltado para inserção no mercado de trabalho é o fato de chegar um momento em que cada aluno não se desenvolve mais cognitivamente, sendo preciso prepará-lo para desempenhar atividades dentro das capacidades que desenvolveu.

Também com foco em educação, capacitação e inserção de pessoas com (d)eficiência no mercado de trabalho, a Instituição 6 desenvolve a atividade de dança ligada ao seu núcleo de artes, que funciona numa das suas sedes (há duas sedes localizados em bairros distintos), havendo grande estímulo institucional para que o setor busque a auto-sustentabilidade. Segundo o professor, como a prática da dança precisa promover sua sustentabilidade, é preciso criar produtos artísticos contratáveis pelo mercado, tanto do ponto de vista estético quanto do ponto de vista da qualidade de execução da dança. As demais oficinas oferecidas pelo centro de formação contemplam atividades cujo desempenho demanda o desenvolvimento de ações predominantemente tecnicistas.

Tais comentários e dados apresentados, lidos de forma integrada, indicam que as instituições 3 e 6 comungam do referencial de adequação, referido anteriormente, além de apontarem uma concepção cartesiana sobre corpo, percebendo-o como uma máquina que poderá operar até o limite no qual a “falha” que contém lhe permite ir.

Sobre a Instituição 4, é possível afirmar que a correspondência entre foco institucional e objetivo de propor dança está indicada no fato de a maioria dos alunos da entidade estar em escolas regulares (a maior parte no turno da noite), participando das oficinas de arte pela manhã e, pela tarde, freqüentando a escola “especial” como uma possibilidade de reforço ao trabalho que desenvolvem na escola dita regular. Ao declarar que o objetivo da aula de dança é permitir a expressão individual dos alunos, o representante institucional aponta a escolha da entidade em incentivar oficinas de arte por entender que “fazerem diferença” no desenvolvimento dos alunos. Foi possível perceber, no entanto, que a forma de condução das relações neste ambiente institucional se diferencia muito das demais:

há uma atitude, que parte da direção e dos funcionários, no sentido de implicar os alunos na construção da rotina e das decisões que os envolvem. Por exemplo: num dos dias em que observei a aula, a turma decidiu, juntamente com o representante institucional, o momento e o local do lanche. O que é importante destacar aqui é a existência, de fato, de um espaço de fala e escuta, ou melhor, de expressão individual dos alunos, o que é uma constante no ambiente, pois se confirma na ação dos funcionários, nas outras oficinas, entre os alunos e na ação do professor de dança, sobre o que comentarei mais adiante.

Na Instituição 5, as questões institucionais foram também respondidas pelo professor de dança. Ele destacou que a equipe de coordenação pedagógica o orienta a trabalhar de acordo com a condução do processo pedagógico de “educação especial” proposto pela escola. Assim, pela observação da aula, sobre a qual tratarei mais adiante, foi possível perceber uma condução do professor que também promove o espaço de fala, escuta e reflexão dos alunos dos alunos. O professor mencionou que era importante a turma toda ajudá-lo a aprender, o que indica foco, organização e ação institucional no mesmo sentido do que foi encontrado na Instituição 4, isto é, de estimular e chamar atenção para a importância da participação individual de cada aluno frente aos conhecimentos construídos em aula, enfatizando a produção/construção coletiva.

É importante mencionar que o trabalho de “educação especial” desenvolvido por estas duas instituições também parece atender a um referencial de superação e atingimento do patamar de normalidade, considerados necessários para a adaptação dos seus alunos no ambiente da escola regular. Porém, a forma de condução das relações interpessoais e de aprendizagem nas oficinas de arte aponta, em ambas, para uma relativização desse referencial ao valorizar a expressão individual de cada aluno. Além disso, ao valorizar e estimular a expressão individual, as instituições indicam uma concepção complexa sobre corpo/sujeito, entendendo-o como instância em constante processo de ser, que se transforma e se modifica na medida em que atua, se expressa e se percebe implicado nas relações que estabelece com o meio.

É possível observar que, para os professores de todas as instituições, são claros os objetivos institucionais ao incentivar a prática da dança. O objetivo institucional é um parâmetro para o desenvolvimento das propostas e, quando indagados sobre os

objetivos pessoais que têm em desenvolver o trabalho, suas respostas coincidem com o objetivo institucional.

Em relação à autonomia de trabalho que os professores possuem, é possível perceber pelos depoimentos que todas as propostas de dança se orientam a partir dos planejamentos gerais de atuação das instituições, sendo que existem diferenças entre os níveis de liberdade na ação do professor. Pelas informações coletadas, em duas das instituições há a necessidade de autorizações constantes, por parte da direção, para que praticamente todas as ações e propostas da aula de dança possam ser realizadas (participação/organização de eventos, confecção de figurinos, contratos de apresentação, idéias para coreografias, entre outras coisas). Nas cinco demais, há uma relação direta entre projeto de dança e planejamento institucional, mas é possível observar um maior grau de liberdade de ação nos professores, no sentido de que as atividades, as escolhas de temas para trabalhos, a participação em eventos etc., são discutidas, ponderadas e decididas em comum acordo entre as partes.

Mesmo sendo possível identificar que os docentes buscam alcançar outros objetivos além dos institucionais e que encontram na prática diária da sala de aula espaço e oportunidade para trabalhar a partir de formas multifocalizadas, a exemplo do professor da Instituição 6, o foco de trabalho dos professores se mantém bastante vinculado não apenas aos objetivos institucionais específicos, mas a um espaço de possibilidades relativas à reabilitação, terapia, instrumentalização pedagógica e capacitação técnica para o trabalho.

A Instituição 3, por exemplo, declara que o objetivo em propor dança é preparar o aluno para inserção no mercado de trabalho e entende alcançar tal objetivo possibilitando que os alunos desempenhem funções de monitores dos professores das oficinas, como é o caso de dança. Ocorre que, pelo que foi observado, a ação desempenhada pelo aluno-monitor na aula de dança restringe-se a fazer a chamada, manusear o som (ligar/desligar a música) e buscar e levar os alunos das salas de aula para a aula de dança e vice-versa, não havendo uma atuação específica, junto ao professor e à turma, capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências que o habilitem ao trabalho com dança. Também o desenvolvimento da aula não indica uma preparação dos alunos para atuarem como propositores/multiplicadores de práticas de dança. Nesta Instituição 3, a aula focaliza

o desenvolvimento de habilidades individuais relativas ao reconhecimento e domínio de esquema corporal, parecendo funcionar como uma atividade subsidiária à reabilitação desses alunos, buscando colocá-los em condições de desempenhar melhor outras funções para as quais o mercado de trabalho normalmente reserva espaço às pessoas com (d)eficiências, a exemplo de jardinagem, panificação e empacotamento.

Também a Instituição 6, como indiquei acima, menciona educar e capacitar seus alunos para o mercado de trabalho. Apesar da forma de organização das aulas de dança estar bastante voltada para a produção de espetáculos para serem contratados e apresentados, e que prepara os alunos para a atuação como dançarinos, a aula proposta pelo professor estimula e valoriza as iniciativas dos alunos em busca, segundo o professor, do desenvolvimento de autonomia de ação, esperando que isto reverbere em outros contextos onde o aluno conviva.

Como é possível notar, há múltiplas intenções indicadoras de diferentes práticas que estão diretamente relacionadas com o imaginário culturalmente construído no pensamento ocidental acerca das necessidades/possibilidades de ação de pessoas com (d)eficiência. Em outras palavras, ainda que as instituições e os professores de dança percebam suas propostas como uma prática artística, os objetivos mencionados nas entrevistas e observações indicam preponderância de finalidades instrumentais, voltadas para a preparação/adequação/reabilitação das pessoas com (d)eficiência.

O estímulo à produção criativa do aluno, especificamente no que diz respeito à produção artística autoral em dança, não é identificado nas observações das aulas, ou é muito sutilmente indicado no depoimento de alguns representantes institucionais e professores das atividades de dança. A exemplo da Instituição 3, que promove um festival competitivo de artes onde os alunos podem criar suas apresentações, orientados pelos professores; ao mesmo tempo em que é visível este estímulo à criação, observei que o caráter competitivo do evento contribui para reforçar uma racionalidade hierarquizada e com ênfase na superação, a exemplo da noção de ranqueamento e competição, categorizações próprias do campo esportivo e que são absorvidas, por vezes acriticamente, no ambiente artístico e educacional.

Assim, para apontar as concepções e racionalidades que orientam estas iniciativas, é preciso compreendê-las a partir das estratégias que as gerenciam, estratégias

essas que não necessariamente caracterizarão a presença de um tipo de racionalidade, ou seja, não se trata de realidades simples, lineares, mas, como já aponta o último exemplo citado, realidades complexas nas quais concomitantemente atuam racionalidades distintas e, até mesmo, antagônicas.

No que diz respeito à definição da atividade como dança, pelas instituições e também pelos professores proponentes, é importante destacar alguns fatores observados que podem indicar e contribuir com a categorização das práticas estudadas como dança, e que estão relacionados com os aspectos histórico-culturais, relativamente à construção das concepções de dança no pensamento ocidental, já apontadas no Capítulo 2.

De acordo com Bourcier (2006), é possível reconhecer características histórico-culturais presentes em conceitos pré-concebidos de dança.

INDICADORES HISTÓRICO-CULTURAIS EM DANÇA
Pessoa com experiência na prática/ensino da dança assumindo a função de professor de dança.
Realização de movimentos com ritmo e organização.
Realização de movimentos em coro.
Acompanhamento musical.
Espetacularização/apresentação para apreciação pública.
Aprendizado e repetição de movimentos para desenvolver habilidades corporais.
Ambiente específico para a prática da dança – piso, espelho e roupas.

Assim, ao comparar os indicadores do quadro acima às características observadas nas realidades estudadas, é possível analisar que, por exemplo, ter um professor com experiência prática em técnicas codificadas de dança e/ou com formação superior em dança (em todas as instituições) é indicativo de uma legitimação antecipada sobre o trabalho que será por ele desenvolvido, ou seja, a experiência parece indicar, *a priori*, que, independentemente do conteúdo proposto nas aulas, o que nelas acontecer será considerado dança.

Seguindo o mesmo exercício, as sete iniciativas observadas propõem atividades que exigem o estabelecimento de relações entre movimentos corporais, espaço e tempo, num ambiente formado por diversos fatores que, juntos, ou melhor, sobredeterminados, contribuem para que as ações nele desenvolvidas sejam percebidas como dança:

Ações desenvolvidas	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.
	1	2	3	4	5	6	7
Prática de exercícios, a partir de cópia e repetição, com foco no desenvolvimento de habilidades corporais relativas à força, resistência e flexibilidade	X	X	X	X	X	X	X.
Experimentação livre de movimentos corporais seguindo um acompanhamento musical	X		X			X	X
Criação/execução de coreografias/seqüências de movimentos, muitas vezes com atuação homogênea do grupo (em bloco ou em coro) executando o mesmo tipo de movimento		X	X	X	X		X
Apresentação em público (em eventos internos ou externos à instituição) das coreografias elaboradas		X	X	X	X	X	X
Sala de aula com piso adequado a práticas de dança	X				X	X	X
Espelho na sala	X	X			X	X	
Dependência do acompanhamento musical tanto para a realização das aulas como nas coreografias criadas	X	X	X	X	X	X	
Exigência de uso de roupas do tipo <i>colant</i> , saíote, meia calça, sapatilha e cabelo preso em coque, com rede e laço no cabelo	X						
Trabalho com movimentos codificados de técnicas específicas de dança - balé, dança moderna e dança afro	X		X			X	

A descrição dessas características, a partir das categorias de análise apresentadas, indicam que, apesar de algumas instituições (4 e 5) promoverem a expressão da subjetividade dos sujeitos com (d)eficiência, há um contexto de concepções e ações, em todas elas, que delinea similaridades na forma dessas realidades estudadas conceberem dança. Em outras palavras, a lógica de estruturação e organização das propostas de dança indica bastante proximidade com uma racionalidade cartesiana e, portanto, binária e dualista de perceber as possibilidades de pessoas com (d)eficiência praticarem dança. Atesta, também, que as discussões atuais sobre dança contemporânea produzidas em ambiente acadêmico não repercutiram nesses espaços ou não ganharam estabilidade suficiente para reverberar na estrutura das aulas e dos produtos artísticos.

Ainda sobre a forma de condução das aulas pelos professores, foi possível observar algumas atitudes marcantes, que descreverei e discutirei a seguir.

Nas instituições 1, 2, 3 e 5, as aulas giraram em torno da repetição dos modelo de movimentos propostos pelo professor. Em outras palavras, os alunos são estimulados a reproduzir forma e maneira do docente, sendo que as correções feitas por ele, mesmo não sendo rígidas a ponto de exigir uma imitação perfeita da ação, são acompanhadas, na maioria das vezes, de falas do tipo “Fulano, tá difícil, não é?” ou “olhe para mim e faça como eu”, mencionadas com um tom que chamava a atenção para a dificuldade ou “erro” em executar a tarefa proposta.

Além disso, também nas instituições acima citadas, foi percebida a falta de reconhecimento, pelos professores, de certas iniciativas dos alunos, fossem verbais ou corporais, de explorar/realizar os movimentos solicitados, indicando a invisibilidade de propostas, por vezes inventivas e complexas, no que se refere a resoluções outras que não o modelo fornecido. O foco destes professores parecia bastante voltado para cumprir seu planejamento (por exemplo: realizar exercícios que trabalham equilíbrio ou compor/ensaiar a coreografia), diluindo sua atenção e foco sobre a ação dos alunos.

As correção e indicações feitas pelos professores destas instituições, que indicaram trabalhar com foco na consciência corporal, se assemelham em alguns aspectos: um tom infantilizador utilizado ao se dirigir aos alunos e uma intervenção muito mais direcionada ao formato dos movimentos que à consciência de execução dos mesmos. Tais características, tom infantilizador e ênfase no resultado e não na

consciência da ação, reforçam, sinalizam e até ampliam a suposta incapacidade ou dificuldade de entender explicações e verbalizações mais objetivas e/ou complexas. Em consequência, são deixadas de lado eficiências e estratégias de entendimento e ação que poderiam estimular nesses sujeitos o potencial criativo, a autonomia e a confiança em si mesmos.

No que diz respeito à prática da dança a partir de modelos de movimento, na Instituição 6, o professor sugere e estimula comandos compartilhados com os alunos, como já mencionei anteriormente. Porém, esta ação parece acabar sendo restringida pelos modelos estéticos das técnicas codificadas em que se fundamenta o professor para propor a aula. Já nas instituições 4 e 7, que não trabalham com técnicas codificadas nem vinculam a execução das tarefas ao modelo do professor, as aulas são predominantemente desenvolvidas a partir de situações-problema, as quais devem ser resolvidas pelos alunos individualmente ou em grupo. Nestes casos, é possível reconhecer espaços onde há visibilidade e valorização dos alunos e onde há ambiente favorável para que proposições de movimento, falas, opiniões e posicionamentos apareçam. Nessas realidades, as ações vêm acompanhadas de falas objetivas e não infantilizadoras, o que indica racionalidades que compreendem e percebem pessoas com (d)eficiência a partir das suas capacidades e não de seus déficits.

Considero importante, ainda, mencionar percepções pessoais a respeito das visitas realizadas. Desde o primeiro contato telefônico realizado, houve grande disponibilidade por parte das instituições em atender minhas solicitações, tanto em relação aos itens necessários para a seleção preliminar dos casos a serem estudados, como quanto pela imediata marcação das visitas. Apenas uma delas, tendo em vista a forma de funcionamento bastante hierarquizada e centralizadora da sua estrutura administrativa, exigiu sucessivas autorizações de diferentes instâncias institucionais para cada estratégia (entrevista e observação das aulas).

Quando das visitas, fui muito bem recebida nos sete ambientes. As entrevistas e observações foram realizadas nos horários marcados e minha presença pareceu não ser um empecilho para a rotina administrativa nem para o desenvolvimento das aulas de dança nas instituições. Não pude deixar de me questionar, porém, sobre o quanto a presença de alguém que não faz parte da rotina da instituição pode

modificar o contexto das aulas observadas e o comportamento dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto que entendo importante mencionar refere-se à apresentação que os dirigentes e os professores fizeram de mim. Enquanto os representantes das instituições me apresentaram aos professores de dança e até a outros dirigentes e funcionários, nem todos os professores tiveram a iniciativa de me apresentar aos alunos, para sequer lhes informar os motivos de minha presença na aula. Apenas em três instituições, professores ou representantes apresentaram-me aos alunos, deixando claro que minha presença ali estava relacionada à realização de estudos sobre a atividade de dança proposta pela instituição e de o quanto isso estava sendo considerado importante pela entidade.

O fato desta apresentação não ter acontecido nas demais instituições visitadas pareceu contribuir para um maior desconforto dos alunos ao serem observados na aula, ao contrário daqueles que tiveram a possibilidade de saber sobre os motivos da observação. Neste último caso, os alunos demonstraram liberdade para me questionar sobre aspectos pessoais e, alguns, sobre fatores relacionados ao meu estudo em desenvolvimento. Por outro lado, esta atitude prevalente de silenciar sobre minha presença pode indicar que alguns professores não consideram importante estabelecer com seus alunos uma atitude de compartilhamento e transparência, o que pode ser creditado ao tipo de pressuposto, compartilhado e difundido no senso comum, de que a pessoa com (d)eficiência tem limitações de entendimento e que, muitas vezes, não devemos perder tempo com explicações elaboradas ou decisões co-responsáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos muito 'racionais', ou seja, expurgados de emoção, danificam as sutis conexões que existem entre o conhecimento, a sensibilidade, a ação, a esperança, o amor e os fragmentos da nossa vida (FEYERABEND, 2001).

Iniciei esta dissertação apresentando o contexto que me levou a querer estudar relações entre temas como “dança” e “(d)eficiência”, sendo que a experiência de atuação docente e artística no Projeto “Poéticas da Diferença”, na Escola de Dança/UFBA, não apenas se configurou como espaço possível para a elaboração da problemática desta pesquisa, como também é a referência da qual partiu o meu olhar nesta investigação. Em outras palavras, foi a partir desta prática que pude refletir, questionar, propor, levantar hipótese, construir categorias de análise e balizar alguns pontos de chegada deste trabalho. Vale repetir: sem esta experiência, poderia fazer um trabalho com a mesma temática, mas tudo o mais seria diferente.

Interessou-me o ‘como’ as atividades de dança vêm sendo propostas em ambientes que prestam serviço a pessoas com (d)eficiência em Salvador e ‘quais’ concepções sobre corpo e dança orientam essas proposições, sendo estas as questões que delimitaram meu problema de pesquisa. A partir desse questionamento, formulei a hipótese apresentada na Introdução: as iniciativas envolvendo a prática de dança em instituições especializadas na prestação de serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador, baseiam-se numa racionalidade cartesiana, onde o corpo da pessoa com (d)eficiência e considerado não normal é visto com limitações, por vezes intransponíveis, e a dança aparece como veículo, instrumento, meio de uma ação pedagógica ou terapêutica, sendo utilizada apenas para recreação e/ou reabilitação, e tendo como referência um corpo mítico, idealizado, dito normal.

Com o objetivo de identificar e analisar tais iniciativas, dei início ao mapeamento das instituições que trabalhavam com pessoas com (d)eficiência, para posterior seleção e observação de um recorte desta realidade.

Assim, valendo-me da metodologia de estudo de casos múltiplos, selecionei sete instituições, e que aqui estão contextualizadas no diário de campo (Apêndice I). Através das técnicas de entrevistas com representantes institucionais e com os professores de dança, e da observação de aulas de dança, descrevi e analisei, no Capítulo 4, as racionalidades estruturantes das propostas, além de problematizar as estratégias usadas no desenvolvimento das aulas e a nomenclatura diversa e, como vimos, tão contraditória sobre o tema.

A construção do Capítulo 2 aconteceu no sentido de constituir uma trama teórica capaz de sustentar a discussão e análise dos casos que seriam estudados. Relacionando acontecimentos históricos, filosóficos e culturais acerca de concepções, posicionamentos e relacionamento social com pessoas com (d)eficiência, através do diálogo entre autores como Pessoti, Foucault, Goffman, Ramachandran, Sacks, Pierucci e Bourcier, procurei apontar para a existência de uma rede de informações e conhecimentos os quais, de modo sobredeterminado, justificam a racionalidade dicotômica e dualista, portanto hierárquica, a partir da qual, habitualmente, se percebe, categoriza e estabelece relações com pessoas com (d)eficiência.

Ao mesmo tempo, e no mesmo sentido, neste Capítulo levantei e analisei, com base no contexto no qual aconteceram, trabalhos empíricos que relacionavam esta categoria com a prática artística, seja em dança ou em outra linguagem artística, a fim de reconhecer o tipo de racionalidade subjacente, indicada pela hipótese de pesquisa e pelo arcabouço teórico levantado, bem como a existência de iniciativas que propunham outras possibilidades de atuação de pessoas com (d)eficiência no fazer artístico.

Uma vez entendido que as questões da nomenclatura bem como a relação social com pessoas com (d)eficiência indicam necessariamente uma escolha epistemológica relativa ao conceito de “deficiência” e à categoria “pessoa com deficiência”, a revisão de literatura tomou duas direções complementares.

A primeira, de caráter histórico-filosófico, partiu do reconhecimento de que a filosofia ocidental está baseada na concepção dualística corpo-mente; o ideal de beleza humana ainda é associado a qualidades como virtuosismo físico, funcionalidade sem erro e proporções corporais harmônicas, por isso, supostamente perfeitas, como se fossem imagem sobre-humana, divina; a concepção de dança, enquanto fenômeno

que relaciona movimento, espaço e tempo com qualidades como ordem, ritmicidade, proporções corporais corretas e boa saúde. Neste caso, concepções lineares e causais entre 'ser dançarino' e 'ter o corpo perfeito', codificação de movimentos e organização espetacular, dança e música como indissociáveis, características relativas à execução, prática e encenação da dança que ainda se mantêm como predominantemente estruturantes de muitos espetáculos e práticas reconhecidas como dança.

Relativamente à categorização "pessoas com deficiência", foi possível perceber o quanto este referencial dualista ainda é pregnante: o imaginário sobre a (d)eficiência opera predominantemente pelo viés da falta, pelo que estaria ausente em relação a uma configuração corporal-comportamental dita "normal". O corpo com (d)eficiência ainda é, portanto, um corpo estigmatizado, marcado por noções de impossibilidades e empecilhos que, embora facultem a ação desse corpo no mundo, permanecem, até certa medida, como intransponíveis.

Por outro lado, foram identificadas correntes do pensamento científico e filosófico contemporâneo, a exemplo de Sacks (1996), Pierucci (1999) e Ramachandran (2004), que afirmam a necessidade de se redefinir os conceitos de "saúde" e "doença", vendo-os em termos de capacidades e não apenas a partir do que "falta". As recentes produções de conhecimento em neurociências têm fornecido significativo suporte a tais deslocamentos, ao reconhecer na relação plasticidade neural – (d)eficiência corporal uma porta para o desenvolvimento de múltiplas e criativas eficiências e formas legítimas de ser/estar no mundo. Do mesmo modo, a tensão existente entre as concepções políticas atuais de 'diferença' e 'igualdade' apontam para uma outra compreensão, bastante alargada, do corpo com (d)eficiência.

A segunda direção percorrida pelo processo de revisão de literatura deste trabalho pesquisou trabalhos acadêmicos e textos eletrônicos, cuja temática envolvesse questões de práticas artísticas (dança e outras linguagens) e (d)eficiência, produzidos no período de 1998-2008. No intuito de identificar o tipo de racionalidade presente na argumentação filosófica/teórica dos autores, busquei reconhecer alguns dos seus indicadores: a) os argumentos histórico-filosóficos apresentados; b) a nomenclatura utilizada para identificação e referência à categoria pessoas com

(d)eficiência e c) as estratégias metodológicas e objetivos (o *porquê* e o *para quê*) de oferecer práticas artísticas a este grupo de pessoas.

Os trabalhos revisados indicaram não somente nomenclatura diversa, mas também diferentes opções epistemológicas ao abordar a temática da (d)eficiência. A maioria dos artigos apresenta uma concepção de (d)eficiência relacionada a problema, limite, incapacidade; por outro lado, postula que pessoas com (d)eficiência possuem capacidades que precisam ser estimuladas e desenvolvidas, mas na tentativa de ‘romper barreiras’ para atingirem minimamente um padrão de comportamento tido culturalmente como ‘normal’, ou seja, um sentido de readaptação ao convívio social. Construções argumentativas não apenas indicadoras de uma racionalidade cartesiana para sustentar a discursividade sobre o sujeito com (d)eficiência, como também um olhar metafísico, universalista e causalista sobre o fenômeno.

No que diz respeito aos artigos que discutem especificamente a prática artística, foi possível identificar alguns que avançam nas discussões em relação à superação da racionalidade cartesiana relativamente à (d)eficiência, apresentando uma argumentação com referenciais que contemplam a complexidade do tema e não cedem ao apelo da tradição e do senso comum. Assim, ainda que maioria dos artigos revisados parta de uma visão reabilitacional, onde a referência a uma atuação “normal” predomina, é possível identificar iniciativas de ações artístico-pedagógica que reconhecem a plasticidade e as múltiplas possibilidades criativas do corpo com (d)eficiência. Um corpo capaz de experimentar sua configuração de modo criativo e potencializador no estabelecimento de outras relações com o mundo, reconhecendo os processos de educação sensível que a experiência artística pode promover.

No Capítulo 3, apresentei o porquê da opção metodológica por Estudos de Casos Múltiplos, um método utilizado para estudar situações contemporâneas da realidade e lidar com a complexidade do fenômeno sem controlar a realidade, ou seja, estudar situações levando em conta a não existência de limites tão claros entre fenômeno e contexto, como afirma Yin (2005). Assim, ao querer entender a maneira como as atividades de dança vêm sendo propostas em instituições que prestam serviços a pessoas com (d)eficiência, em Salvador, a pesquisa pretendeu apresentar o contexto e algumas variáveis de relação que constituem esse fenômeno “ensinar/praticar dança” naqueles ambientes que se auto-reconhecem como

oferecendo práticas regulares desta linguagem artística a este grupo de pessoas, nesta cidade.

Uma curiosidade que considero interessante registrar foi a convergência de sentidos comumente atribuídos aos tema e método da pesquisa: pesquisar uma temática – (d)eficiência – ainda considerada por muitas áreas do conhecimento como assunto periférico, utilizando um método também considerado pela tradição científica menos importante, fraco. O curioso é que a escolha não foi proposital. Este encontro e o diálogo foram sendo construídos.

O Capítulo 4 configurou-se como espaço não apenas de descrição dos casos estudados, mas também de uma análise que emergiu do entrecruzamento dos dados coletados com a trama teórica, construída no Capítulo 2, e algumas referências à minha experiência de trabalho no Projeto “Poéticas da Diferença”. Apesar de não haver, no texto, citações diretas ligando os conhecimentos mencionados, considero este entrecruzamento presente uma vez que os roteiros de visita (observação das aulas e entrevistas) e as categorias de análise dos casos múltiplos somente puderam ser elaborados tendo em vista a rede de informações/conhecimentos produzida de 2004 até aqui, no Grupo de Dança “Poéticas da Diferença” e nos estudos voltados para a elaboração desta dissertação.

Nas sete instituições estudadas foi possível identificar uma multiplicidade nas expressões utilizadas para nomear a categoria, a preponderância de uma intenção reabilitacional nos argumentos e práticas que estruturam as propostas e a tendência em considerar pessoas com (d)eficiência pouco (ou menos) capazes, precisando, no caso das iniciativas de dança, estar organizadas para promover uma readequação do aluno com (d)eficiência ao convívio social. Em outras palavras, a análise apontou para a presença de uma concepção baseada na necessidade de “enquadrar” pessoas com (d)eficiência no padrão de funcionamento da sociedade, para cuja situação a arte acaba sendo um instrumento auxiliar, um meio e não um fim.

Nos casos estudados, a dança é tomada como arte *a priori*, seguindo referenciais histórico-culturais que determinam “modelos” e “definições” pré-formatados de dança. Apesar de terem sido identificadas algumas ações institucionais e docentes que relativizam a racionalidade cartesiana identificada em muitas propostas, pude observar níveis variados de valorização, visibilidade e estímulo para que proposições de movimento, falas, opiniões e posicionamentos dos alunos apareçam.

Observei ainda alguns depoimentos que reconhecem e valorizam na pessoa com (d)eficiência, suas capacidades criativas e não seus déficits. Porém, o estímulo à produção criativa do aluno, especificamente no que diz respeito à produção artística autoral em dança, não foi observado por mim nas aulas. Em poucos casos, percebi tal estímulo em sutis depoimentos de alguns representantes institucionais e professores, sem que isto se materializasse nas atividades observadas. Estas indicações me levaram a retomar uma discussão atual acerca do ensino da dança, apontada no Capítulo 2, quanto à necessidade ou não de estabelecer conteúdos especificamente pertencentes ao campo da dança, para, assim, justificar a existência da formação profissional específica em dança: Que especificidades/conteúdos justificam a autonomia deste campo? Como justificar a existência de cursos de licenciatura em dança?

Sem querer, aqui, responder tais indagações de forma definitiva, considero dança aquele fenômeno que tem como foco principal a exploração criativa e a pesquisa artística do movimento, no sentido de construção de significações e comunicação de idéias pela relação movimento-espaco-tempo; nessas condições, haverá de se reconhecer um campo autônomo de trabalho, no qual o professor de dança, com experiência específica, pode contribuir diferencialmente. Este é o caso, aqui relatado, do edital de seleção do Hospital Sarah, que recentemente avaliou e recrutou para seu quadro funcional professores licenciados em dança e reservou uma vaga para acolher um docente com (d)eficiência.

Após este longo caminho percorrido, retomo a problemática central das discussões propostas, que consistiu em identificar e analisar racionalidades implícitas nas ações e explicitadas em documentos sobre dança, corpo e no tratamento dado à categoria “pessoa com deficiência”. Em resumo, pude identificar, finalmente, iniciativas que indicam realidades complexas e não enquadráveis em categorias binárias de pensamento. As propostas de dança analisadas baseiam-se não apenas numa racionalidade (no caso a cartesiana, ou numa outra, não cartesiana), mas sim indicam a tensão gerada pela concomitância e convivência de racionalidades distintas e, até mesmo, antagônicas, impostas muitas vezes pelas normas que promovem a reprodução de atitudes padronizadas e que compõem o espaço possível de existência/funcionamento das instituições. É a preponderância de um tipo de racionalidade que direciona a ação da instituição e do professor, uma ação

passível de mudança e transformação, na medida em que este espaço de tradição de conhecimento seja modificado ou ampliado por novas e outras informações e trocas.

Além disso, penso haver sugerido, de algum modo, alternativas pedagógicas em dança que permitem não só a experiência lúdica e sensório-motora, mas a investigação artística e criativa da singularidade desses sujeitos e sua relação com o meio pelo viés crítico da arte. Outras formas de pensar/perceber dança através da ampliação dos focos de trabalhos na direção de uma formação mais integral e complexa apontadas, no decorrer do texto, em algumas ações relatadas nos artigos analisados, em algumas das situações empíricas visitadas e na minha prática cotidiana com o grupo “Poéticas da Diferença”.

Através de aulas de dança que priorizam a investigação de movimentos e a criação em dança, de forma individual e coletiva, o projeto “Poéticas da Diferença” estimula a participação autoral dos alunos na construção de cenas/performances apresentadas no ambiente acadêmico da UFBA e em outros espaços, como escolas do ensino regular e instituições que trabalham com pessoas com (d)eficiência. Temos buscado sustentar, no grupo, entendimentos integrais e complexos acerca da temática da (d)eficiência através da práxis pedagógica, reafirmando o corpo dito não normal como constituído por eficiências e com grande potencial criativo, entendendo educação não apenas como o ato de aprender conteúdos formalmente estabelecidos, mas como um processo de construção de subjetividade, no qual a prática artística de criação de significados pode fazer muita diferença. Além disso, trata-se, para nós, professores do projeto, de uma experiência de construção compartilhada, pois também nos defrontamos, permanentemente, com os desafios propostos no e pelo grupo, com nossas limitações, preconceitos, dificuldades.

Nesse sentido, menciono que o ponto de chegada desta investigação aponta possíveis desdobramentos de continuidade de estudo, como a possibilidade de ampliar a análise dos casos aqui estudados agregando dados que permitam perceber o ponto de vista dos alunos acerca da proposta de dança da qual participam.

Valho-me de uma posição cada vez mais explicitada pelas epistemologias contemporâneas:

já foi dito muitas vezes que uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? A experiência *científica* é portanto uma experiência que contradiz a experiência *comum*. [...] A experiência comum não é de fato *construída*; no máximo, é feita de observações justapostas [...] Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente *verificada*. Ela permanece um fato (BACHELARD, 1996, p. 13-4, grifos do autor).

As realidades por mim estudadas nesta pesquisa não permanecem, assim como nossa ação no mundo, como fatos: dadas e imutáveis, como indica Bachelard. São transitórias e modificáveis, a cada aluno que chega ou que se vai, a cada professor que propõe um projeto, a cada arranjo institucional que se constitui e a cada referencial teórico construído. Da mesma forma, considero dança um fenômeno, não um fato do mundo, percebido através de múltiplos e diversos pontos de vista e que começa a ser reconhecido, muito recentemente, também como campo de investigação e, conseqüentemente, produção de conhecimento.

Cabe, portanto, a nós, pesquisadores-artistas da dança, construir experiências acadêmicas que, sem negar a tradição filosófica e científica, superem os referenciais de fragmentação, categorização e definições reducionistas. Partindo do reconhecimento dos fatos do mundo, e entendendo-os como realidades a serem revistas e questionadas, podemos, acredito, apresentar reflexões sistematizadas e passíveis de serem “verificadas” no âmbito da práxis.

Foi este o desafio que me motivou e, longe de considerar a hipótese discutida nesta dissertação esgotada, devolvo ao ambiente acadêmico alguns argumentos no intuito (com vontade de dizer: na certeza) de que sejam pontos de partida para muitas outras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola (2003). **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes.
- AUDI, Robert. **The Cambridge Dictionary of Philosophy**. New York: Cambridge University Press, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1997.
- BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. Trad. Gita Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHURCHLAND, Paul M. **Matéria e consciência**. São Paulo: UNESP, 1998.
- DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FEYERABEND, Paul. **Diálogos sobre o conhecimento**. Trad. Gita Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970-1982**. Trad. Andrea Daher. Consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. Trad. José Teixeira C. Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FREUD, Sigmund. El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos (comunicación preliminar). Estudios sobre la histeria (Tomo I). In: _____. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Trad. Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973 [1893-5].

GAY, Peter. **Freud**: uma vida para nosso tempo. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Maria Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Ed., 1988.

GREINER, Christine. **O Corpo**. Pista para estudos indisciplinados. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. **Múltiplos olhares sobre o CorpoSurdo**: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da Dança. 1998. 188f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escolas de Dança/Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. 2000. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas.

MAUSS, Marcel; HUBERT, Henri. **Sobre o sacrifício**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: Cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

PESSOTTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de “Deficiente Mental”. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, v.16, n. 1, 54-69, 1981.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/USP, 1984.

PIERUCCI, Antônio F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINKER, Steve. **Tábula rasa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RAMACHANDRAN, Vilayanur; BLAKESLEE, Sandra. **Fantasma no cérebro**. Trad. Antonio Machado. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

REY, Alain. **Dictionnaire historique de la langue française**. Montréal: Dicorobert, 1993.

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

SOUZA, Catarina Rivadávia Silva de. **Exclusão pela inclusão: a constituição de sentidos na Educação Especial**. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNISUL, Florianópolis, SC.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ARTIGOS ELETRÔNICOS:

ANDRADE, Jorge Mario Pereira de. *As arapucas inventam-se, constroem-se, produzem-se e reproduzem-se. É preciso saber desarmá-las?* Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog09_02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2008.

ARAÚJO, José Newton, OLIVEIRA, Jaqueline M. de e ROMAGNOLI, Roberta C. *Dificuldades relativas à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/mai6/6.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

ANTUNES, Mara R. e FLORES, Josie Corrêa. *A alegria do corpo movido pela arte de dançar*. Disponível em:

<http://www.coperves.ufsm.br/prograd/downloads/File/prolicen_2006/Artigo_A_Alegria_do_Corpo.doc>. Acesso em: 2 maio 2008.

BARTOLOTTI, Celina Camargo. *A inclusão da pessoa com deficiência e o papel da terapia ocupacional*. Disponível em:

<http://www.amb.com.br/portal/docs/publicacoes/revista_cj_n7.pdf#page=168>.

Acesso em: 30 abr. 2008.

BATISTELLA, Pedro Antônio, KRUG, Marília de Rosso, OLIVEIRA, Liliane de, e ZACAN, Rubiane Falkenberg. *Dança e o desenvolvimento motor de portadores de necessidades educacionais especiais – PNEES*. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a6.htm>>. Acesso em: 2 maio 2008.

BOSCOLO, Cibele Cristina e PINOTTI, Kele Jaqueline. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 18 julho 2008.

BOUMARD, Patrick. *O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas*.

<<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>. Acesso em: 07 jun 2008.

BRAGA, Douglas Martins, CUNHA, Márcia Cristina Bauer, LANBRINICI, Rita Helena Duarte Dias, MELO, Andréa Passarelli Galvão, OLIVEIRA, Aracy de Souza Bulle. *Benefício da dança esporte para deficientes físicos*. Disponível em:

<<http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:srTZXfh96D8J:www.hsp.epm.br/dneuro/neurociencias/Neurociencias%252010-3.pdf%23page%3D21+dan%C3%A7a%2Bdefici%C3%Aancia>>. Acesso em: 2 maio 2008.

Acesso em: 2 maio 2008.

BULLA, Taísa Viviane, GOULART, Áurea Maria P. L., HIROTSU Aline e MORI, Nerli N. R. O papel da arte: plásticas, musical e corporal no desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/revista%20APADEC/trabalhos/c-6_laudas/MORI,%20Nerli%20Nonato%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 18 julho 2008.

CARRÃO, Jocimari e JAEGER, Angelita Alice. *A corporeidade de crianças com síndrome de down segundo as representações de seus pais e mães*. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a4.htm>>. Acesso em: 2 maio 2008.

CARVALHO, Erenice Natália Soares e MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. *Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation* – AAMR: sistema 2002. Disponível em:

<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/temas_vol11_02.pdf#page=71>.

Acesso em: 2 maio 2008

CONSOLAÇÃO, Maria de G. C. F., FIGUEIREDE, Valéria M. C. de, e TAVARES, Silvana Venâncio. *Olhar para o corpo que dança* – Um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/2487>>. Acesso em:

30 abril 2008.

CORDEIRO, Mariana P., FERREIRA, Solange L., SCOPONI, Renata de S. e VIEIRA, Camila M. Deficiência mental e autonomia: análise do discurso de jovens em um grupo de teatro. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a13.htm>>. Acesso em 19 julho

2008.

CUNHA, Marília F. C. da. A expressão corporal e o deficiente visual.

Disponível em:

<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2004_Artigo_2.rtf>. Acesso em 18 julho 2008.

=>. Acesso em: 18 julho 2008.

DINIZ, Débora, GONÇALVES, Natália Pereira, SILVA, Raquel Guimarães, SANTOS, Wanderson Rufino dos. *Discriminação e Deficiência no Distrito Federal: o diálogo com o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios*. Disponível em:

<http://www.unb.br/ih/dss/esd/pibic_2007.pdf>. Acesso em: 2 maio 2008.

FERREIRA, Eliana Lúcia e FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. *A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas*. Disponível em:

<http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/12/12%20-%204/c_12_4_2.pdf>. Acesso em:

26 abr. 2008.

FIGUEIRA, Anamaria Attié. *Linguagem e corpo na deficiência visual*. Disponível

em:<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2002_Artigo_4.rtf>. Acesso em: 2 maio 2008.

FIGUEIRA, Emílio. *A presença da pessoa com deficiência na arte: alguns apontamentos sobre artistas e personagens*. Disponível em:

<<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=364247&indexSearch=ID>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves e SANTOS, Rosirene Campelo dos. *Dança e Inclusão no contexto escolar, um diálogo possível*. Disponível em:

<<http://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/58>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

FONTES, Malu. *Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo*. Disponível em:

<<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/contemporanea/article/viewArticle/12>>. Acesso em: 26 abril 2008.

FREIRE, Ida Maria. *Dança- educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci_pdf&tlng=pt>. Acesso em: 26 abr. 2008.

GOLIN, Andréa Feller. *Dança e movimento: um significado para a pessoa portadora de deficiência visual*. Disponível em:

<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2002_Artigo_1.rtf>. Acesso em: 26 abr. 2008.

GUERREIRO, Alves. *Da relatividade dos modelos à relatividade do ICF: modelos de saúde, ciência e prática clínica*. Disponível em:

<<http://www.ess.ips.pt/EssFisiOnline/vol1n4/pdfs/ICF.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2008.

GUHUR, Maria de Lourdes P. *A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin*.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300006&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 19 julho 2008.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual*. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1677-11682007000100005&script=sci_arttext&tlng=pt>.

<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1677-11682007000100005&script=sci_arttext&tlng=pt>.

Acesso em: 18 julho 2008.

MASINI, Elcie F. S. A educação do portador de deficiência visual — as perspectivas do vidente e do não vidente. Disponível em: <<http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:0ZrjBqODCKJ:www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/888/795+A+educa%C3%A7%C3%A3o+do+portador+de+defici%C3%Aancia+visual:+as+perspectivas+do+vidente+e+do+n%C3%A3o+vidente>>. Acesso em: 18 julho 2008.

MEIXNER, Gustavo Henrique L. B. A expressão plástica dos itens formais pelo deficiente visual. Disponível em: <http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/Doc/SpecialEd_Gustavo_port.doc>. Acesso em: 18 julho 2008.

MEURER, Simone Teresinha e PALMA, Luciana Eurina. *Corpos Deficientes: concepções e possibilidades na educação física*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/corpos-deficientes-concepcoes-e-possibilidades-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

MORAIS, Diele F. P. de. Ação educativa inclusiva no Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná – MUSA. Disponível em: <<http://intersaberes.grupouninter.com.br/arquivos/04.pdf>>. Acesso em: 19 julho 2008.

MOURÃO, Marisa P. e SILVA, Lázara Cristina. No silêncio dos sons: música e surdez construindo caminhos. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero27.pdf#page=164>>. Acesso em: 18 julho 2008.

NORONHA, Evelyn Lauria e RAMOS, Érika da Silva. *Benefício da dança às pessoas com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: <http://www.revista.uea.edu.br/abore/comunicacao_pesq/Erika%20Ramos.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2008.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. *Análise de conteúdo da produção científica sobre infância, criança e deficiência no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: um recorte temporal de 1978 a 1999*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd100/cbce.htm>>. Acesso em: 30 abril 2008.

OMS – Classificação Internacional de Funionalidade, Incapacidade e Saúde.

Disponível em: <http://www.fenacerci.pt/Canal1/CIF.pdf>. Acesso em: 2 maio 2008.

ORMEZZANO, Graciela. A linguagem visual na educação especial. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a8.htm>>. Acesso em: 18 julho 2008.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental*. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1523t.PDF>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

PORTO, Eliane Tereza Rozante, TOLOCKA, Rute Estanislava, e VALLA, Denise Cristina Reato Mendes. *Deficiência visual e sapateado: possibilidade de aprendizagem e busca da vivenciada corporeidade*. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd99/visual.htm>>. Acesso em: 2 maio 2008.

RABELLO, Roberto S. O teatro na educação do deficiente visual e a teoria da peça didática de brecht. Disponível em:

<<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero27.pdf#page=154>>. Acesso em 19 julho 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?*

Disponível

em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20têm%20deficiência.doc>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

SILVA, Régis Henrique do Reis, SOUZA, Sônia Bertoni, e VIDAL, Maria Helena Camdelori. *Análise da temática “deficiência mental” nas dissertações e teses da área de educação física e esportes no Brasil*. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt15/t158.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

SOARES, Lisbeth. Música e deficiência: propostas pedagógicas para uma prática inclusiva. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000300011&script=sci_arttext&tlng>. Acesso em 18 julho 2008.

SOUZA, Tatiane Resende Nunes. *A dança da educação dos surdos: um caminho para a inclusão*. Disponível em:

<<http://www.ines.org.br/paginas/Revista/espaco20a22/Espaco%2022.pdf#page=70>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

APÊNDICE I – Diário de campo

Registro das visitas: observações das aulas e entrevistas com representantes das instituições e professores de dança.

INSTITUIÇÃO 1

TEMPO DE EXISTÊNCIA: a instituição tem mais de 50 anos e o setor onde voltado para a prestação de serviço a pessoas com deficiência tem 16 anos de funcionamento.

MÉDIA DE PÚBLICO ASSISTIDO: 130 pessoas residentes.

FIGURA JURÍDICA: Associação

FOCO: atendimento a pessoas com deficiência

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: pessoas com deficiência

DATA DA VISITA: 27/02/2008

Obs: Esta instituição possui mais de uma turma de dança. Foi observada uma aula em duas turmas diferentes.

ENTREVISTADOS:

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO: Psicólogo²², tendo experiência na prática do balé clássico; foi o idealizador da atividade em dança na instituição;

PROFESSOR DE DANÇA: funcionário da associação; formação em nível técnico; experiência informal em dança (não definiu); já organizava apresentações teatrais em eventos comemorativos da instituição. Propõe as aulas sob orientação de quem idealizou a atividade.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

²² Para evitar a identificação das pessoas envolvidas, foi utilizado, em geral, o gênero masculino.

A proposta da atividade começou a ser desenvolvida em 2007.2, período em que o prédio da sala onde as aulas acontecem foi construído. A atividade é oferecida a jovens a partir dos 12 anos de idade. As turmas são organizadas com, no máximo, 10 alunos (pelo espaço de que dispõe) e o critério para o preenchimento das vagas é o seguinte: 50% de residentes (a instituição possui uma ala para residentes) e 50% de pessoas da comunidade freqüentadores da instituição.

Os alunos não são divididos por faixa etária, tipo de deficiência ou situação econômica. A divisão acontece por lotação de turma e disponibilidade de horário do aluno. Alguns alunos vêm encaminhados de outras instituições, recomendados para a prática da dança, com o objetivo de continuar um trabalho fisioterápico.

A atividade de dança é proposta como um recurso de expressão visando atingir alguns objetivos: sociabilidade, desenvolvimento motor, trabalhar equilíbrio, lateralidade, raciocínio lógico, ritmo, compreensão do espaço etc. É um trabalho coletivo com foco individualizado. Segue a lógica da terapia: não tem data para terminar, mas também não é para sempre. Atingir os objetivos acima citados não define a saída da atividade. Cada caso de aluno é avaliado individualmente. O acompanhamento da atividade pela instituição é feita processualmente no decorrer do trabalho.

Além das aulas, a proposta tem buscado levar o grupo de alunos para assistir espetáculos de teatro e dança. Há um trabalho com mães e acompanhantes – oficinas de artes manuais – que acontece em horário simultâneo ao das aulas de dança.

A atividade está prevista documentalmente na instituição através de projeto aprovado pela direção, intitulado Oficina Terapêutica de Dança. Quanto à visibilidade, o grupo é convidado a participar de eventos interno do calendário da instituição. Ainda não foi realizada nenhuma apresentação fora da instituição, mas há planos para isso.

Para o professor, o objetivo de propor atividade de dança para os freqüentadores/residentes da instituição é Desenvolver uma atividade utilizando a dança com principal recurso expressivo, com objetivo de desenvolvimento emocional, intelectual, físico-corporal e de habilidades motoras.

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

Tamanho adequado para a quantidade máxima de alunos proposta pela coordenação. Tem parte do piso em lajota e parte com um tatame emborrachado (E.V.A.); climatizada, tem espelhos em uma das paredes e material para uso nas aulas, como bolas de plástico (usadas em fisioterapias); aparelho de som e espaço para os alunos deixarem seus pertences e sapatos.

DESCRIÇÃO AULA – 5 alunos:

Os alunos foram posicionados pelo professor em círculo, sobre o tatame. Alguns se colocaram sozinhos, outros o professor precisou localizar. A aula iniciou com todos deitados, orientados pelo professor a buscarem o relaxamento muscular e prestarem atenção na respiração. O professor insistiu para que todos conseguissem ficar numa posição de relaxamento com o corpo todo estirado no chão. Alguns me pareceram buscar a posição mais confortável para si, diferentemente do proposto pelo professor, mas este insistiu no alongamento sobre o chão, deixando apenas uma das alunas na posição por ela escolhida. (houve uma grande seqüência de chamadas a essa aluna para que ela ficasse na posição proposta pelo professor, mas como ela não respondeu, o professor desistiu). O aluno **A** não fica em pé, por falta de estruturação física dos membros inferiores para realizar tal ação.

O trabalho da aula se desenvolve a partir do modelo de execução do professor que incentiva os alunos a reproduzirem o modelo, sendo que **A** tenta acompanhar a aula da forma como sua organização corporal permite, ou seja, executa tarefas quase sem orientação do professor, mesmo que no sentido de tentar chegar à reprodução dos modelos propostos. O que quero dizer é que não há orientação por parte do professor, em relação a **A**, no sentido de incentivá-lo a descobrir e explorar outras maneiras de executar os exercícios, nem tampouco uma indicação do professor de como **A** pode trabalhar a partir das possibilidades que sua configuração corporal lhe dá. Acredito que esta é uma das razões para **A** não se manter atento e envolvido na aula, como os demais.

Ações propostas: (acompanhadas por música lenta instrumental)

- Trabalho de alongamento: sentados no chão, trabalho muito concentrado no alongamento dos membros inferiores e coluna;

- Trabalho de força e resistência muscular também de membros inferiores;
- Em pé: em posição ereta, movimento de “sim/não” com a cabeça; rotação de ombros e braços e movimentos com o quadril; movimento de chute com pernas e pés para frente; saltitos com flexão no joelho de modo a possibilitar o calcanhar tocar os glúteos; exercício para subir e descer na meia-ponta (articulação dos metatarsos) com foco no alongamento vertical do corpo e controle de equilíbrio.

Esta primeira parte da aula aparentou ter o objetivo de um levíssimo aquecimento das partes do corpo, além de buscar a atenção dos alunos. Todas as repetições dos movimentos eram feitas em grupos de 10 vezes e sempre era solicitado aos alunos que contassem junto com o professor. Os movimentos explorados com as partes do corpo citadas respeitavam as direções de frente/trás e um lado/outro lado, sendo realizados por todos ao mesmo tempo, com a mesma ritmicidade e tendo a ação do professor como modelo a ser reproduzido. Parece-me que as aulas sempre trabalham assim – a segunda aula observada, com outra turma, seguiu a mesma lógica, sem que essa ordem, linearidade e controle de movimentos sejam quebrados de forma mais radical (por exemplo, explorar os chutes das pernas em posições não tão definidas, mas de forma mais livre, exploratória).

A segunda parte da aula foi um trabalho com bolas de plástico (sem acompanhamento musical) sobre as quais, um aluno de cada vez tinha que se deitar com a barriga sobre a bola e tentar apoiar somente as mãos no chão. O professor ficava ajudando ao segurar as pernas do aluno. Segundo o professor, a proposta era experimentar o equilíbrio sobre a bola e o desafio de estar nela se equilibrando além da confiança em relação ao cuidado do professor. Voltando à posição de círculo, e continuando o trabalho com as bolas, o professor exercitava a troca de bola entre todos, propondo a troca de diversas formas: picando a bola no chão, sem picar a bola e chutando a bola com os pés. Segundo o professor, o objetivo foi exercitar o reflexo e a coordenação motora além da atenção para as diferenças de intenção e força no ato de lançamento da bola.

“Agora vamos dançar”, disse o professor para começar a terceira parte da aula. (e eu me pergunto: antes não era dança?) “Quem conhece o Ilê?”, perguntou o professor que ouviu as respostas e, a meu ver, perdeu a oportunidade de contextualizar o bloco, falar um pouco com os meninos, ouvir o que eles sabem sobre o Ilê...

Todos dançaram os ritmos do Ilê, posicionados fora do tatame e de frente para o espelho. O professor dançou com eles. Interessante foi ver o professor se posicionar mais ao fundo que os alunos permitindo uma maior liberdade de cada aluno na construção de sua movimentação sem precisar imitar o modelo, apesar de os alunos verem o professor dançando pelo espelho. Atitude interessante, diferente da forma como o professor conduziu o início da aula.

Essa atitude se manteve nas propostas seguintes: dançar outras músicas de pagode e *funk* que pertencem ao cotidiano dos alunos.

- A “dança do bambolê – do É o TCHAN”, ritmo de pagode que fala no bambolê passando no dedo, pescoço, cintura, partes do corpo que eles trabalharam no início da aula. Já que a música escolhida traz essa conexão com a aula, penso que o professor perdeu a oportunidade de chamar a atenção dos alunos para essas relações.

- A “dança do Créu”, último sucesso do *funk* carioca, apresenta momentos da música com diferentes acelerações rítmicas. Nela, o professor busca trabalhar a repetição de movimentos em velocidades rítmicas diferentes, alternando com momentos de dança espontânea.

Para finalizar a aula, o professor pede que ocupem os mesmos lugares de antes, no tatame em círculo, e retoma exercícios de relaxamento muscular, através da ação de sacudir as partes do corpo, e respiração (em pé e sem acompanhamento musical).

Durante os exercícios, o professor executa os movimentos como um modelo a ser imitado; usa uma fala que se repete: “tá difícil!” para quando o aluno não faz “como deveria ser feito” ou tem dificuldade. Não é um tom pejorativo, para propositalmente apontar o erro, mas não incentiva.

DESCRIÇÃO AULA – 8 alunos:

A primeira parte da aula (alongamento e aquecimento) seguiu a mesma seqüência descrita na aula anterior.

Nesta turma também há uma aluna **B** que não fica em pé. Pude observar novamente que há um modelo de movimento a ser seguido pelos alunos, não havendo incentivo para que **B** descubra o seu jeito de participar. Também não há indicação do

professor de como **B** pode aproveitar a aula, já que lhe é impossível ficar na posição ereta como os demais; não há incentivo à descoberta e exploração como forma individual de participação. **B** se mantém mais atenta e envolvida na aula, se comparada a **A**, da turma anterior. Por iniciativa própria, esboça, em alguns momentos, alternativas criativas para participar dos exercícios a partir das suas possibilidades corporais. Mas isso não é reconhecido nem alimentado pelo professor.

Nesta aula não houve o exercício das bolas. Após o aquecimento, a solicitação de que todos caminhassem pela sala iniciando-se uma proposta de exercício de imaginação (sem acompanhamento musical): “Todos estão andando pela floresta quando encontram um bicho. Que bicho, fulano? Um leão, diz o aluno” e todos imitam o leão do jeito do professor. Depois todos são água/árvore/vento balançando. O exercício segue a mesma lógica de copiar o modelo do professor.

A “parte da dança” e o encerramento da aula (relaxamento e respiração) acontecem do mesmo modo que na turma anterior.

INSTITUIÇÃO 2

FIGURA JURÍDICA: ONG

TEMPO DE EXISTÊNCIA: A instituição tem 60 anos de existência e oferece atividade de dança há oito anos.

MÉDIA DE PÚBLICO ASSISTIDO: O setor de lazer e esportes recebe em torno de 7.000 por mês.

FOCO: atendimento à comunidade em geral e a pessoas com deficiência

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: alunos especiais/portadores de deficiência

DATA DA VISITA: 31/10/2007

OBS: Esta instituição possui mais de uma turma de dança. Foi observada uma aula de duas turmas diferentes.

ENTREVISTADOS:

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO: acompanhou a entrevista do professor, incluindo algumas informações que não eram do conhecimento deste.

PROFESSOR DE DANÇA: Formação superior em Dança; experiência informal em GRD - Ginástica Rítmica Desportiva.

“O professor foi escolhido porque já desenvolvia trabalho de dança na instituição, tinha experiência, e tem formação superior na área: licenciatura em dança” (comentário do representante da instituição).

O professor de dança trabalha na instituição há vinte anos com aulas de dança para crianças a partir dos 3 anos e também para adultos. Não define uma técnica específica de trabalho, fundamentando-se nas técnicas de balé clássico, dança moderna de Martha Graham, Jazz e Contemporâneo (o professor não definiu o que entende por contemporâneo). Relação de terceirização com a instituição, sendo que o curso de dança é pago por seus frequentadores e o valor é percentualmente dividido com a instituição (não mencionou quanto). Seu trabalho vincula-se à instituição por meio de projeto. O acesso à documentação (projeto e planos de curso) bem como a possibilidade de acompanhar e observar as aulas de dança só poderá acontecer mediante autorização da gerência da instituição.

“A inclusão social faz parte dos princípios que regem as atividades da instituição. Há funcionários e contratados com deficiência e esta unidade tem uma escola especial. Muitos alunos desta escola fazem estágio na instituição e depois são contratados” (comentário da representante da instituição). O foco da atividade de dança, iniciada em 2001, era voltado para alunos com deficiência, através de uma oficina de dança aberta à participação de “alunos especiais” com o objetivo de minimizar o preconceito²³. O Plano de curso, no caso específico das turmas que envolvem

²³ O professor começou a desenvolver a atividade de dança com “alunos especiais/portadores de deficiência” (são os termos que usa), a partir de 2001. Neste ano, aconteceram as OLIMPÍADAS ESPECIAIS das quais a instituição tinha interesse em participar, por isso, o professor, que já prestava serviço à instituição, participou como representante de um seminário sobre a realização de atividades esportivas com pessoas especiais, em 2001 em Recife, certificando-se para desenvolver atividade de GRD com deficientes. Voltando do seminário, começou a desenvolver o trabalho de preparação em GRD de um grupo de pessoas com deficiências, para participar das olimpíadas, passando a agregar à sua metodologia de trabalho de dança, as informações que obteve nesse seminário. Assim, surgiu

“alunos especiais”, é anualmente apresentado à gerência da instituição para ser aprovado. Há também a avaliação anual da atividade, através de acompanhamento pelo pessoal da gerência.

Para desenvolver uma metodologia de trabalho nas aulas das turmas com alunos “especiais”, ou “turmas inclusivas”, começou tentando perceber a que tipo de trabalho, de aula, de música, as crianças especiais se “adequavam mais”, tendo por base o trabalho que já desenvolvia com turmas de dança, compostas por alunos considerados “normais”.

Começou a trabalhar com músicas instrumentais de percussão.

Comecei a adequar toda a metodologia que eu usava com os alunos ditos normais, mas com uma linguagem mais clara, não como criança [...] e mais repetição porque dependendo do grau de desenvolvimento deles, tem deficiente que pega logo, na rapidez não esquece, só se passar um mês ou dois, aí esquece, mas tem muitos que fazem e no mesmo momento esquecem, então depende muito, são “multi-classificados”, são vários estilos.

Não há uma restrição de participação quanto ao tipo de deficiência:

A instituição trabalha mais com deficiente mental, tem pessoas que vêm de fora e se matriculam, temos *down*, também. Eu procurei os professores do ensino especial para saber qual o quadro de cada um, porque a atenção tem que ser dobrada, porque a gente tem que conhecer ele, quais suas dificuldades, seu limites, tipo de temperamento [...].

O curso é pago, mas há possibilidade de bolsa para alunos carentes (arcada pelo terceirizado e pela instituição), situação que exige análise e autorização da gerência.

Quando iniciou o trabalho, o professor tinha a turma de alunos com deficiência em separado e gradativamente foi associando esse grupo, e os novos que chegavam, às turmas ditas normais. Atualmente, define que trabalha com turmas de inclusão,

a proposta da oficina e, na seqüência, a implementação das turmas “especiais”, dentro das atividades de dança da instituição.

afirmando não haver dificuldade para integrá-los, apesar de ter mencionado o caso de uma aluna que deixou as atividades quando sua turma se tornou inclusiva.

As aulas têm 1h de duração e o horário é organizado de forma a atender a disponibilidade dos alunos com deficiência, ou seja, coincide com o horário que os alunos vão para a escola especial (há uma dentro da instituição). As turmas são organizadas pela idade cronológica, a partir dos dados preenchidos numa ficha de anamnese. O preenchimento é feito somente pelos alunos “especiais” (ou seus responsáveis), para que se saiba um pouco do dia-a-dia e do comportamento do aluno. O professor menciona que isso também é importante para orientar as relações entre todos os alunos.

É uma hora de aula, mas é um trabalho de como se fossem 4 ou 5, porque você tem que estar atento [...], no início você fica receoso para saber como interagir, mas eles são pessoas muito abertas, querem participar, interagir, a auto-estima tem que ser muito elevada [...] importante é tratar pela idade cronológica, falar como se fossem normais, sem tratá-los como pobrezinhos.

As aulas de dança são preparadas com base nas técnicas codificadas de balé e moderno (técnica de Martha Graham) e no Jazz e Contemporâneo, adequando as metodologias às possibilidades dos alunos (“Quem não consegue fazer 3ª posição, faz a 1ª, é o mesmo resultado!”). Trabalha-se o elemento de equilíbrio corporal (“Alguns não têm o equilíbrio muito bom”). Trabalha muito a repetição de movimentos e das coreografias porque, segundo o professor, há muita dificuldade de memorização: “Eles dependem muito de repetição”. Às vezes colegas ditas normais dançam junto para auxiliar; às vezes o próprio professor dança, havendo inclusive a condução pela voz baixinha.

A aula é dividida num momento de trabalho técnico, preparo de movimento e uma parte de aprender coreografias, que são organizadas pelo professor, havendo espaço para algumas proposições do grupo. Segundo o professor, não há como fazer muitas coreografias, porque há dificuldade em aprender. São bastante repetidas para que haja maior possibilidade de todos aprenderem. Considera que as coreografias têm que ser simples: “não posso fazer 3 meninas colocarem a perna alta se as outras 4 não conseguem. Não chegamos a isso ainda, eu tenho que fazer

uma coreografia onde as pessoas sintam e gostem de ver”. A não presença de alguma das alunas na aula é vista, pelo professor, como um problema frente ao desenvolvimento das atividades: “Quando há uma aluna falta, isso gera dificuldade, porque eu tenho que retomar tudo do início”.

Ao mencionar o objetivo geral do seu trabalho, o professor diz: “A proposta da instituição é trabalhar a dança como forma de lazer!” e continua dizendo que, mesmo o foco sendo lazer, é possível reconhecer o desdobramento do trabalho em outras relações do aluno. Ela fala em evolução tanto dos aspectos físicos (melhora da rigidez muscular, por exemplo), como dos mentais. O professor acredita no potencial pedagógico da dança e considera que é capaz de reconhecer isso devido a sua experiência em dança com a educação infantil: “Há ajuda entre as alunas na hora da troca de roupa, na execução das seqüências, uma diz a outra se está errado”. Fala também da sua visão sobre o trabalho que desenvolve:

[...] se você me perguntar se é um trabalho fácil, não é! A primeira coisa para se trabalhar com especiais é ter calma e gostar, não para se auto-promover, mas para mostrar como eles são capazes [...]. O trabalho de dança com especial ou você faz ou você faz, não pode fingir que está fazendo, porque fica estampado [...]. Passam uma lição de vida muito grande [...] quando o professor se abre para trabalhar com ‘especiais’ a gente cresce muito, aí a gente se dedica mais, a gente começa a ver o desenvolvimento dos alunos, não só na vida, mas na sala de aula.

A visibilidade do curso se dá interna e externamente. O curso de dança organiza duas apresentações anuais: em agosto e festival em dezembro. Há também a promoção da participação do grupo em eventos externos (por ex. Ação Global).

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

Ampla, iluminada e arejada, com espelho numa das paredes, mas com piso de concreto (havia uma pilha de tatames de E.V.A; questionei sobre seu uso durante as aulas, mas o professor argumentou que é usado por outros cursos e não pela dança). Este material poderia ser usado para o trabalho de saltos, para amortecer a queda. Há barras na sala que não foram utilizadas nesta aula.

DESCRIÇÃO DA AULA – 12 alunas

Esta turma é composta apenas por meninas com algum tipo de (d)eficiência. As meninas chegaram e se arrumaram para aula. Usam farda típica de aula de balé: colante, saia curta, meia calça, sapatilha de meia-ponta, cabelos presos em coque com rede, laço de fita e faixa de cabeça.

Antes de começar a aula, o professor fez a apresentação das alunas dizendo o nome de cada uma, pedindo que cada uma dissesse quantos anos tem e fez questão de rotular a “idade mental” de cada uma: “Esta é fulana... quantos anos você tem, fulana? Trinta (resposta). É, mas ela tem idade mental de 12 anos”. Fiquei muito surpresa com o tom do professor, fazendo isso na frente delas!

Para dar início à aula, o professor pediu que todas sentassem espalhadas na sala e de frente para o espelho, na posição de “borboleta” (pernas rotadas para fora, joelhos flexionados de modo que as solas dos pés ficam uma encostada na outra). A partir daí, as meninas passaram a executar seqüências que combinavam alongamento de coluna, alongamento de braços para o alto e flexão lateral de coluna, além de estiramento de perna e pés, em posição paralela e em rotação externa (chamado de *en dehors* no balé e utilizada pelo professor), realizadas em repetições de 10 vezes com uma qualidade de movimento balançado²⁴ (posso perguntar a ela se essa seqüência está baseada em alguma técnica específica). Note-se que esta parte da aula foi acompanhada por música pop americana, tipicamente usada em academia de ginástica. Outra observação importante é que as meninas realizam os exercícios ao comando verbal do professor, ou seja, já sabem qual seqüência de movimentos executar, indicando a possibilidade de que a aula proposta é sempre a mesma. Além disso, o professor exige que todas tentem realizar o movimento da mesma maneira, busca corrigir a forma do movimento, mas não faz correções posturais ou de consciência corporal, por exemplo.

A segunda parte da aula, quando é solicitado que fiquem em pé, é o momento referenciado à técnica do balé clássico. Acompanhadas de músicas instrumentais do piano, as alunas realizaram inúmeras repetições de *pliés*, *battements tendus* e

²⁴ Esta qualidade de trabalho é bastante característica da prática de ginástica na década de 1980.

glissés devant, a la seconde e derrière, ao comando do professor. Logo após, posicionadas ao fundo da sala, realizaram seqüências de *grands battements devant* e saltos lateralizados em deslocamento na direção do espelho. Note-se que o professor usa muito pouco a nomenclatura da técnica párea se referenciar aos movimentos.

O final da aula foi caracterizado pela execução de uma coreografia comandada pelo professor. Os movimentos que compõem a coreografia não apresentam proximidade com o trabalho desenvolvido nesta aula.

É possível perceber que a proposta de aula é que todas copiem o modelo do professor. Este usa uma entonação de voz bastante forte para dar os comandos. No seu entender, esse tom tem a intenção de não tratar as alunas de forma diferentes das “normais” ou como coitadinhas. Acontece que esse modo de tratamento, pelo que pude observar na aula, acaba tornando-se ríspido demais e até agressivo em alguns momentos.

Identificar as incoerências/coerências entre o mencionado pelo professor na entrevista e o observado no desenrolar da aula.

DESCRIÇÃO DA AULA – 5 alunas

Esta turma, considerada pelo professor como “inclusiva”, é composta por alunas ditas normais e por uma aluna **C**, com Síndrome de Down. A aula foi exatamente igual àquela descrita acima (turma das 8h). **C** é bastante atenta na aula quando a atenção do professor não está voltada para ela. Basta haver alguma chamada de sua atenção para a aluna parar de fazer o exercício ou deslocar-se para uma extremidade da sala e não fazer mais nada. Não há, também, uma efetiva convivência entre **C** e suas colegas ditas normais, não conversam com ela e fazem aula como se **C** não estivesse ali.

A partir da observação das aulas e dos comentários feitos pelo professor durante o processo, e apesar de o professor proporcionar certo grau de flexibilidade quanto ao não atingimento pela aluna da execução do movimento dentro do padrão por ela desejado, é possível perceber que seu entendimento sobre deficiência abarca as síndromes, lesões neurológicas, desenvolvimento cognitivo deficiente, hiperatividade e até “correção de uma timidez”, o que aponta um entendimento de deficiência como

sendo um problema a ser reparado. Além disso, há uma tendência do professor em categorizar suas alunas consideradas normais, em dois pólos:

Hiperativas – aquelas que conversam muito em aula, que não respondem imediatamente aos seus comandos, que se penduram na barra, que não param no lugar. Para o professor, “não são alunas para dançar na frente, não fazem bonito para dançar na frente!”. Segundo comentários, o professor entende que alunas com essas características também são “especiais”.

Adequadas – aquelas que mantêm a atenção nos comandos, não conversam, não saem do lugar, a não ser quando solicitado.

Outra questão que coloco é o porquê e para quê ensinar balé, uma vez que não há coerência técnica no que de balé é proposto em aula, nem correspondência artística na estrutura das coreografias que justifique este ensino. Penso que a necessidade de ensiná-lo está muito mais ligada ao cumprimento da função de validar a aula como sendo de dança pelo ensino de uma técnica que, no imaginário universal, especialmente no ocidental, é universalmente reconhecida.

INSTITUIÇÃO 3

FIGURA JURÍDICA: ONG

TEMPO DE EXISTÊNCIA: 16 anos

MÉDIA DE PÚBLICO ASSISTIDO: 140 alunos

FOCO: atendimento a pessoas com deficiência

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: Alunos com deficiência/alunos com necessidades especiais.

DATA DA VISITA: 1º/04/08

OBS: Esta instituição possui mais de uma turma de dança. Foi observada uma aula de duas turmas diferentes. O papel de representante da instituição para a entrevista e de professor de dança são assumidos pela mesma pessoa, por solicitação da direção da instituição.

ENTREVISTADO:

PROFESSOR DE DANÇA/REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO: professor e responsável pelo desenvolvimento da atividade de dança na instituição; formação superior em Desenho Industrial; experiência de prática de balé clássico; cursos e *workshops* em dança, a maioria com ênfase no estudo de LABAN; experiência docente em dança em escolas particulares da rede regular de ensino no seu estado de origem.

Em Salvador, não encontrou um campo tão aberto a esta atuação na rede particular de ensino regular, tendo a oportunidade de assumir o trabalho de dança para o público-alvo desta instituição. Pela experiência de ensino em escolas regulares, considerou-se apto e aceitou a proposta de trabalho. Já atuando como professor nesta instituição, participou de cursos sobre educação especial. Atualmente participa de um grupo de estudos, formado na maioria por psicólogos, sobre psicomotricidade. Tem participado, também, de vários *workshops* de dança terapia.

Trabalha na instituição desde 2006 (há dois anos e meio). A escola ofereceu aula de expressão corporal em 2003, sendo que retomou a atividade de dança em 2006, com a chegada da professora.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

Nesta instituição, a aula de dança é uma atividade que faz parte do Setor de Artes, aberta aos alunos interessados (tanto meninas como meninos). Apresenta-se como uma das possibilidades de atingir um dos principais objetivos da instituição: inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a instituição estimula que os alunos pratiquem monitorias, acompanhando os professores/proponentes das atividades e oficinas (os alunos monitoram os serviços de limpeza de piscina, cuidado com jardim, manicure, cabeleireiro – como possibilidade de trabalho). A figura de monitoria também existe na aula de dança. O representante/professor menciona que uma das justificativas para esse foco da instituição é o fato de chegar um momento em que cada aluno não se desenvolve mais cognitivamente e é preciso prepará-lo para desempenhar atividades dentro das capacidades que desenvolveu. Este comentário aponta para um olhar que vê o aluno com deficiência como alguém limitado, incapaz, a partir de certo patamar de desenvolvimento de ação. Capaz de

atingir um determinado estágio-limite, com um processo de desenvolvimento que apresenta um fim e que determina um jeito de poder agir/ser no mundo.

Segundo o professor de dança, o trabalho está bastante baseado nos conhecimentos de balé clássico e nos conteúdos da técnica de LABAN, sendo que o objetivo de desenvolver uma atividade de dança para os alunos desta instituição está relacionado a desenvolver o autoconhecimento, a coordenação motora e a socialização do aluno. Mencionou que, por isso, vê um viés terapêutico no trabalho que desenvolve. Por esse comentário e pela forma de proposição da aula, sobre a qual falarei a seguir, é possível pensar que, ao falar em “viés terapêutico”, o proponente relaciona esse conceito à idéia de reabilitação, ou seja, a dança entraria como um instrumento capaz de permitir a ampliação do patamar de desenvolvimento que o aluno tem condições de atingir em função da sua (d)eficiência.

A instituição possui duas sedes, em localizações distintas da cidade. Em ambas há atividade de dança, ação não planejada isoladamente, mas associada ao planejamento pedagógico da escola. A instituição trabalha com a metodologia de projetos pedagógicos e a atividade de dança deve seguir o tema destes, produzindo apresentações que fazem parte do encerramento anual e dos demais projetos no decorrer do ano. Promove ações nas quais os alunos têm possibilidade de desenvolver trabalhos em diversas modalidades artísticas (pintura, dança, interpretação, música) e participar de festival, de caráter competitivo, com uma 1ª etapa interna e uma 2ª etapa aberta a participação de alunos/usuários de outras instituições afins. O professor considera esses projetos importantes para estimular nos alunos o envolvimento e a criação de diferentes formas de expressão artística, pois tudo tem que ser escolhido/feito pelo aluno; o professor atua como um orientador.

Eu, pessoalmente, questiono o caráter competitivo, algo que reforça o sentido de superação e necessidade de alcançar um modelo de ação mais eficiente e eficaz em comparação ao padrão “normal”.

DESCRIÇÃO DA AULA (sede A): Turma formada por quatro alunos, duas meninas e dois meninos, de idades diferentes. Esta turma pratica dança uma vez na semana, sendo que a aula tem duração de 1h.

Há uma quinta menina, **D**, participando da atividade que ocupa o lugar de “monitora”. **D** participa das aulas do grupo de alunos mais velhos e que estão fazendo dança há mais tempo (3ª feira à tarde), segundo o professor, um grupo de alunos que tem mais facilidade em atividade de dança. **D** tem a função de fazer a chamada, manusear o som (ligar/desligar a música) e de buscar e levar os alunos das salas de aula para a aula de dança e vice-versa. Não há uma interação de **D** com a aula, seja fazendo a aula junto, seja colaborando para o entendimento dos demais alunos sobre as orientações do professor, o que, a meu ver, não condiz com uma função de monitoria, em cujo objetivo está o desenvolvimento de habilidades e competências para a realização de um trabalho específico ou, até, de desenvolvimento de autonomia de ação de quem cumpre esse papel.

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

Pequeno espaço, situado numa área de circulação da casa onde a escola está instalada – por este motivo há muita circulação de outras pessoas, que não os alunos e o professor de dança. Observei, e também é uma opinião do professor, que isto desvia muito a atenção dos alunos e não torna a aula tão produtiva. O professor considera o espaço inadequado, mas trabalha ali por ser o único lugar disponível: “Infelizmente não existe um lugar mais adequado Já solicitei outro, várias vezes, porém a escola teria que passar uma reforma para atender minha solicitação”. A despeito disto, esse fator é bem conduzido pelo proponente da aula.

AULA:

De acordo com o professor, esta turma está trabalhando dança sem estar baseada numa técnica específica e codificada, com objetivo de reconhecimento e organização do esquema corporal. Para tal, a proposta da aula se inicia com todos posicionados em pé e em círculo onde é proposto um trabalho de inspiração/expiração mais profunda, ações de espreguiçamento e soltura articular e muscular de diversas partes do corpo isoladas (pescoço, punhos, cotovelos, ombros, quadril, pernas, pés). Logo após, é realizada uma dinâmica de deslocamento espacial através de uma caminhada pela sala. O professor solicita aos alunos que observem o espaço por onde andam e os colegas que cruzam em suas direções,

para evitar batidas e encontrões; caso isso aconteça todos devem estar atentos para virar “estátua”. A aula seguiu com um trabalho em duplas, no qual foi solicitado contato corporal de partes específicas do corpo (ex: orelha com orelha; bunda com bunda). A cada mudança de comando mudavam também as duplas. Após, realizou-se seqüências de rolamentos com o corpo estirado no chão: cada aluno deve ir de um extremo ao outro da sala. O trabalho transformou-se na ação de deslizar o corpo pelo chão e foi concluído com o trabalho de alongamento do músculo quadríceps (deitados, em decúbito ventral, o aluno tinha que segurar as pontas dos pés trazendo o calcanhar em direção aos glúteos). Passam aos exercícios em posição sentada, nos quais foram propostas a experimentação da rotação interna e externa da articulação coxofemoral em conjunto com os pés, além do trabalho de flexão e extensão da articulação do tornozelo. Novamente em pé, o professor solicitou que todos ficassem em roda e pediu para que “cada um inventasse um movimento”; todos os demais tinham que repetir e, a cada novo movimento sugerido, acumular o novo aos demais. No final deste trabalho todos dançaram a composição coletiva do grupo (chamada por eles de “nossa dança de hoje”).

O professor conduz a execução dos exercícios propostos o tempo todo, o que estabelece um “modelo de movimento” a ser seguido. É possível perceber isto porque o professor repete a seguinte fala durante a aula: “olhem para mim, olha como está minha perna”. Apesar disso, o professor apresenta-se flexível diante de uma não correspondência de ação, permitindo sua ocorrência. Por outro lado, não há uma valorização desse movimento diferente ou a iniciativa de se tomar a diferente proposta de movimentação de alguém, transformando-a no centro da atividade, mesmo que temporariamente. Há uma cobrança, ainda que não incisiva, para o cumprimento das tarefas o mais rápido possível, não havendo, também, um prolongamento do tempo de execução na busca de alcançar os tempos individuais dos alunos.

Na proposta do exercício de criação, por exemplo, o professor orienta no sentido de fazer com que todos repitam o movimento o mais parecido possível ao que o colega mostra. Da forma como a aula se organiza, o professor mantém-se coerente com seu objetivo de desenvolver o reconhecimento e a organização do esquema corporal. Porém percebo que ele perde a oportunidade de trabalhar mais, e por um outro viés, a criatividade e a atitude artístico-investigativa dos alunos. Em outras

palavras, o trabalho de consciência corporal que o professor propõe é condizente com aula de educação física ou de capoeira, por exemplo. O que faz, então, a escolha da proposta ser dança? O fato de realizar movimentos acompanhados de música? Penso que a ação de dança se diferencia por poder estimular o protagonismo artístico (através da criação, *show off*, uma atitude que não quer apenas executar ou repetir movimentos, mas sim comunicar algo a mais).

O professor não usa os termos analíticos propostos por Laban ou a linguagem anátomo-cinesiológica, e que apresento na descrição acima. Ele usa uma linguagem bastante lúdica, levando a realização do exercício para um sentido de brincadeira. Considero que o comando é efetivo, mas, ao mesmo tempo, acaba dando um tom infantilizador a sua fala. (ex: “um dedão beija o outro” (para rotação interna dos membros inferiores); “um pé brigou com outro” (para a rotação externa).

DESCRIÇÃO DA AULA (sede B):

Turma composta por sete meninas, adolescentes e adultas. Esta turma pratica aulas de dança uma vez na semana, com duração de 1h.

Nesta aula, o professor está experimentando o trabalho com a técnica de balé clássico, seguindo o formato tradicional de aulas desta técnica, com base no trabalho que normalmente se desenvolve para crianças em fase de iniciação (coordenação motora e movimento articular essenciais ao balé, ex: *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores e flexão e extensão dos pés; introdução de elementos básicos do vocabulário da técnica, como posição de pés, braços, movimentos de estiramento de pés e pernas, lançamentos de pernas e saltos; trabalho de criação e improvisação vinculados ao imaginário estético do balé).

DESCRIÇÃO DA SALA:

Espaço de circulação inadequado, com piso de lajota (não apropriado para saltos), existência de colunas e muretas no meio do espaço; onde anteriormente já funcionou uma cantina (tem mesas e cadeiras em volta). Não há barras para o trabalho de balé e as meninas usam as mesas, cadeiras e muro para fazerem de barra.

AULA:

O trabalho iniciou com todas em roda. O professor propôs a ação de espreguiçar-se “para acordar o corpo”. Desde esse momento, houve uma preocupação, por parte dele, de indicar a colocação postural do balé: coluna ereta, em alongamento vertical (ela chegou a usar a imagem de “equilibrar uma coroa na cabeça, com elegância e sem deixá-la cair”, o que também já constrói imagens e definições estéticas que se relacionam). Seguiu-se a isso um trabalho de aquecimento articular de diversas partes do corpo, sendo que o trabalho relativo a pernas e pés (articulação coxofemoral e tornozelo) tomou mais tempo. Realizaram, também, exercício de deslizamento do pé pelo chão, elevação em meia-ponta e flexão de joelhos. Logo após foram propostas seqüências de movimentos na posição sentada no chão: exercícios para rotação externa e flexão de pés e joelhos e alongamento da musculatura posterior das pernas.

Ao serem solicitadas a ficar em pé para conduzirem-se à barra, o professor pediu que todas se levantassem “como bailarinas”, ou seja, com elegância, mantendo a postura ereta da coluna. Na barra foram solicitados exercícios de troca de peso trabalhando a articulação da meia-ponta dos pés; exercício de *pliés* (flexão de joelhos) e *elevés* (elevação para meia-ponta), *battements tendus* (deslizamento dos pés no chão até a extensão máxima da articulação do tornozelo), realizados em *1ª posição dos pés*. Neste momento o professor usou a nomenclatura do balé.

No centro, o professor propôs seqüências de execução de caminhadas utilizando o deslizamento dos pés, mas não associou ao *battement tendu* feito na barra; fez deslocamentos com execução alternada da perna na posição de *retiré* paralelo (movimento de marcha onde uma das pernas fica flexionada, com joelho apontando para frente, a ponta do pé toca a altura do joelho da perna de sustentação); *grand battements devant* (lançamento da perna estirada na direção frontal do corpo); trabalho de transferência de peso por *battements tendus*, passando da *1ª* para a *2ª posição dos pés*. No trabalho de centro, o professor não usou nem associou a nomenclatura da técnica proposta ao que foi feito.

A última parte da aula foi composta pela realização de um exercício criativo no qual as alunas se posicionaram deitadas no chão, de olhos fechados. O professor

solicitou que elas se imaginassem vestidas de bailarinas. Deviam perceber a música (uma valsa) e começar a dançar livremente de acordo com o que estavam imaginando. Não houve resposta corporal imediata das alunas; o professor começou, então, a dançar entre as alunas tentando estimulá-las pela sensação de outro corpo movendo-se ao redor delas; optou também por manusear partes do corpo de cada aluna, no ritmo da música, fazendo-as ficar em pé. A resposta continuou pouco visível até o fim da música. Depois do exercício finalizado, o professor pediu que elas sentassem e falassem do que tinham imaginado. Ele perguntou e pediu que as alunas relatassem onde estavam dançando, com que roupa, se sozinhas ou não e elas respondiam.

Após observar a aula, percebo que a linguagem utilizada pelo professor se assemelha a usada normalmente com crianças de cinco ou seis anos, em academias e escolas de balé. Palavras no diminutivo, como “pontinha”, “joelhinho”, “pé da bailarina”, o que dá um caráter infantilizador ao discurso. Pela faixa etária das meninas, penso que o professor poderia experimentar uma nomenclatura anátomo-cinesiológica usada nos trabalhos de consciência corporal, associando-a às informações do balé. Assim, penso que o trabalho poderia caminhar muito mais no sentido de uma ação pelo entendimento do que se está fazendo do que pela simples imitação de um modelo de movimento. Talvez assim, a justificativa de optar pelo trabalho com a técnica do balé fique mais coerente. Caso contrário, a escolha de balé busca atender uma necessidade de reconhecimento do trabalho como sendo de dança.

INSTITUIÇÃO 4

TEMPO DE EXISTÊNCIA: 20 anos

MÉDIA DE PÚBLICO ASSISTIDO: 90 pessoas

FIGURA JURÍDICA: Associação

FOCO: atendimento a pessoas com deficiência

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: portadores de necessidades especiais

DATA DA VISITA: 09/04/2008

OBS: Esta instituição possui apenas uma turma de dança. Foi observada uma aula.

ENTREVISTADOS:

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO: formação em pedagogia.

PROFESSOR DE DANÇA: proponente da atividade de dança; trabalha há três anos na instituição; graduando em Comunicação; formação em dança através de cursos de extensão em dança: Dança moderna; Dança *Afro*; e atualmente Dança de Salão. Procura sempre ler sobre dança e buscar referências com os professores. Faz trabalhos coreográficos em bandas e está sempre atento para participar de cursos/seminários e grupos de discussão sobre dança e sobre questões que envolvam o assunto da (d)eficiência (políticas públicas, ações de inclusão etc.).

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

A instituição tem 15 anos e divide o espaço físico com uma escola especial (esta com 20 anos de funcionamento). A instituição começou o trabalho com a linguagem artística do teatro e há quatro anos desenvolve a atividade de dança. As aulas de teatro e dança acontecem separadamente, mas os trabalhos de criação são relacionados e têm como foco a criação de espetáculos para serem apresentados fora da instituição, de preferências em teatros de Salvador. A maioria dos alunos está incluída em escolas regulares (a maior parte no turno da noite), participa das oficinas de arte pela manhã e, pela tarde, frequenta a Escola Especial como uma possibilidade de reforço ao trabalho que desenvolve na escola regular. A instituição e a Escola especial têm convênio com uma escola da rede particular de ensino básico em Salvador. Por conta dessa parceria, a maioria dos espetáculos das oficinas de arte acontece no teatro desta escola particular. O representante da instituição considera essas apresentações públicas fundamentais para o desenvolvimento dos objetivos das oficinas de arte: permitir a expressão individual dos alunos, de suas emoções e sentimentos, por um canal mais fácil que a escrita e a fala (também usadas e estimuladas nas aulas de teatro). Menciona que os alunos

adoram e criam uma enorme expectativa em torno das apresentações nos teatros (fora do ambiente da escola).

Segundo o representante da instituição, a dança está presente no cotidiano da escola, nos intervalos, nas chegadas e saídas. Ressalta que as mães/acompanhantes também têm espaço para desenvolver trabalhos manuais, enquanto os filhos/acompanhados estão nas oficinas de arte e/ou reforço escolar. Descreve-se apaixonada e completamente envolvida pelos projetos das oficinas de arte e acredita que fazem diferença no desenvolvimento dos alunos.

É importante mencionar que a nossa primeira conversa aconteceu num dia em que, na aula de dança, o professor estava assistindo a um filme sobre dança de salão com os alunos. O quadro branco da aula estava cheio de perguntas: O que você acha que é dança de salão? O que você achou do filme?, entre outras. Foi possível acompanhar parte da aula até que houve a sugestão do representante da instituição para que a aula fosse interrompida um pouco para que todos pudessemos conversar. Todos concordaram, professor e alunos. Neste momento todos relataram como as aulas de dança e as propostas do professor funcionavam, falaram da coreografia do espetáculo do ano passado, deram exemplos de exercício feitos na aula, até que a representante da instituição explicou que eu voltaria outro dia para assistir a prática da dança. Sugeriu, logo após, que fosse feito o intervalo para o lanche. Como o grupo estava assistindo ao filme, ela pediu que eles decidissem o que achavam melhor: subir os lanches e comer vendo o filme ou dar os minutos do intervalo para todos descerem e lancharem no pátio. O grupo de alunos foi quem decidiu o que fazer, optando por descer.

O que importa salientar aqui, no meu entendimento, é o ambiente de desenvolvimento de autonomia que o representante da instituição possibilitou. Ninguém decidiu pelo grupo o que fazer em relação ao lanche. Eles decidem juntos, ponderam e chegam a um consenso, o que não observei em nenhuma outra instituição visitada (nestas, há pessoas que decidem pelos alunos com deficiência, o que reforça a idéia de que eles não têm vontade, opinião, desejo). Essa postura já foi observada desde o início quando foi solicitado ao grupo, também pelo professor, que eles falassem para mim do funcionamento da aula de dança. Apenas no final da conversa eu ouvi a voz do representante da instituição e do professor. Nas duas oportunidades que tive de visitar a instituição, pude perceber que essa lógica se

repete nas ações do professor (descrevo isso mais adiante), bem como entre direção e funcionários, entre estes e os alunos nas demais oficinas e entre aluno e aluno, uma lógica de organização das relações neste ambiente incorporada por aqueles que a freqüentam. Essas características na proposta e ação desta instituição diferenciam-na bastante das propostas das outras instituições que visitei.

Segundo o professor de dança, há um acompanhamento bem próximo das atividades de dança pela instituição e o planejamento de trabalho de dança fica bastante vinculado aos projetos que esta propõe (para todas as oficinas). Assim, a temática escolhida para compor a próxima apresentação vai nortear o trabalho da dança, oficina responsável em criar a parte de movimentação para o espetáculo. Então o professor trabalha na aula a partir do que vai precisar na cena, tendo como parâmetro a sua experiência com dança. Não focaliza uma técnica específica e única de trabalho. Quando o trabalho já está pronto, as aulas de dança são usadas para os ensaios.

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

As aulas acontecem no espaço do pátio da escola. Um local não adequado, com piso de cerâmica. Apesar disso, é coberto, o que protege do sol, e bem ventilado, mas não elimina o calor. O professor usa colchonetes quando há necessidade de trabalhar no chão ou fazer saltos.

O que é interessante, em relação à aula acontecer no pátio da escola é que o trabalho dura toda a manhã, com intervalos para descanso e lanche, mas propicia que os alunos das outras turmas de oficina, ao saírem para os seus intervalos, participem da aula de dança através da apreciação da mesma (isso foi, inclusive, mencionado pela coordenadora, pois havia dúvida em manter-se a aula nesse espaço, e o argumento foi decisivo).

Enquanto observava a aula acontecendo, vi que quem vai chegando próximo ao local da aula, vai sentando em volta, mantém silêncio e atenção ao que está acontecendo, demonstrando respeito à ação que se desenvolve. Uma experiência de convívio onde há possibilidade de praticar, pelo menos, o respeito à ação do outro bem exercitar a apreciação estética.

DESCRIÇÃO DA AULA:

Turma formada por dez alunos, meninas e meninos, de idades diferentes. As aulas são realizadas uma vez na semana, com duração de 3h, com intervalos para descanso e lanche.

AULA:

Segundo o professor, nem sempre a aula segue a mesma lógica de proposições. A aula observada iniciou com movimentos de alongamento, como forma de aquecer e acordar o corpo. Pediu para que um dos alunos conduzisse o trabalho e foi alternando essa condução entre os alunos. Após, o professor conduziu ações com o objetivo de reconhecimento de esquema corporal (rolamentos no chão/rolamentos de coluna/manipulação do corpo do colega). Foi dado um intervalo para lanche e a aula recomeçou com a execução de partes da coreografia do trabalho artístico apresentado no final do ano passado. Esta coreografia foi criada, segundo alunos e professor, pelo grupo. Há acompanhamento musical, mas a execução dos movimentos não necessariamente precisa respeitar e estar colada à música. O foco do trabalho está muito mais na realização da seqüência criada pelo grupo, na capacidade de memorização e lembrança, que muitas vezes é feita em equipe (todos ajudam um dos alunos a lembrar).

A forma de intervenção do professor, no sentido de correções e orientações durante a aula, não busca estabelecer um modelo a ser copiado por todos (o professor usa palavras como certo/errado, mas relativizando o discurso). Foi possível perceber que o foco do trabalho está muito mais em desenvolver a percepção individual do aluno frente ao que se pede com o exercício ou com o que está organizado enquanto movimento da coreografia. (Ex: “Olhem para o colega, que braço ele está propondo alongar?”. A partir daí todos alongam o mesmo braço. Não há um a “correção” do “erro”; há uma mudança na execução advinda de uma observação mais atenta ao que está acontecendo.). A atuação do professor vem sempre no sentido de problematizar as situações, jogando a resolução do problema para os alunos. “Como é a qualidade da música na qual vocês estão executando este movimento? A proposta foi acompanhar ou ir contra essa qualidade?”.

A repetição dos movimentos ou seqüências é proposta como um meio de memorização e aperfeiçoamento, mas sem que seja tratado como um fardo, um castigo diante do erro. Pelo contrário, ele pontua que faz parte do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das ações na aula de dança. Considero que essa condução muda completamente a qualidade dos resultados. Torna tudo mais eficiente ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento da autonomia, senso de responsabilidade, de implicação e de pertencimento em relação ao grupo e ao que este produz. Dessa forma é possível ao aluno se sentir parte integrante e pertencente do processo, fundamental para a construção de autonomia do sujeito. Ex: o professor possibilita o tempo que for necessário para que parte da coreografia seja relembrada pelo menos por um dos alunos.

INSTITUIÇÃO 5

TEMPO DE EXISTÊNCIA: 30 anos

MÉDIA DE PÚBLICO ASSISTIDO: 200 pessoas

FIGURA JURÍDICA: Escola de Educação Especial da Rede Pública Estadual

FOCO: crianças, adolescentes e adultos com (d)eficiência

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: portador de deficiência

DATA DA VISITA: 14/04/2008

A instituição possui apenas uma turma de dança. Foi observado um dia de aula. O papel de representante da instituição para a entrevista e de professor de dança são assumidos pela mesma pessoa, por solicitação da direção da instituição.

ENTREVISTADO:

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO/ PROFESSOR DE DANÇA: a instituição oferece atividade de dança há pelos menos 10 anos. O professor tem formação superior em dança; trabalha há 9 anos na escola, sempre com dança; professor noutra escola pública, foi indicado pela direção desta primeira escola para assumir as aulas de dança na instituição ora visitada. Antes desta experiência, foi

proprietário de uma escola de dança que focava o trabalho nas técnicas de dança moderna e alongamento.

No decorrer do funcionamento dessa escola, foram aparecendo alunas com Síndrome de Down com interesse nas aulas de dança. O professor acolheu as alunas nas turmas que já possuía na escola sem alterar sua forma de trabalho. Estimulava muito as alunas com improvisações e nas atividades que realizavam a cada dia de aula.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

Na aula de dança, o professor traz as experiências já vividas anteriormente e busca estimular os alunos pedagogicamente (ex: exercitar memória), sempre relacionando a demanda individual que aparece na aula de dança com as orientações que tem com a equipe de coordenação pedagógica, para trabalhar de acordo com a condução do processo pela escola de educação especial. Não trabalha uma técnica de dança específica.

Segundo o professor, as aulas de dança estão previstas no projeto político pedagógico da escola, que entrega anualmente um planejamento de curso, dividido em unidades.

Os produtos artísticos desenvolvidos nas aulas de dança são apresentados dentro da própria escola, na maioria das vezes seguindo o calendário interno de comemorações; não há um foco específico em apresentações externas, mas tem acontecido de surgir convites para apresentações em eventos do bairro e o grupo de dança tem participado com algumas coreografias.

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

Sala específica para as aulas de dança, com piso de madeira e espaço adequado ao tamanho da turma. Possui espelho na parede e é bastante arejada. No dia em que observei a aula, aconteceu numa sala de aula comum porque a sala de dança estava sendo usada por outra oficina.

DESCRIÇÃO DA AULA:

A turma possui em torno de quinze alunos, meninos e meninas, adolescentes alunos da escola. As aulas de dança acontecem nas segundas-feiras e nas quintas-feiras há um trabalho associado com a oficina de música.

AULA:

Começou com todos em círculo, em pé, de mãos dadas realizando movimentos de flexão e extensão do tronco, acompanhando um ritmo musical; seguiram-se alongamento de braços para cima, saltinhos com pés juntos, no lugar e girando no eixo. Trabalho de tensão/relaxamento muscular (seguindo a imagem de puxar, com as mãos, mas tensionando o corpo inteiro, algo muito pesado e soltar). Durante esses exercícios o professor deu bastantes orientações quanto ao reconhecimento da lateralidade (mão/braço/perna direita e mão/braço/perna esquerda). Logo após, propôs exercitação dos membros inferiores (elevação de pernas, flexão/extensão de joelhos) usando imagens como, por exemplo, “o joelho rebola”. Realizou com a turma movimentos de agachamento com balanço e movimentos circulares com quadril e coluna vertebral (também com a idéia do “rebolar”). O trabalho não referencia nenhuma técnica específica de dança.

Após a realização desse trabalho indicado pelo professor como aquecimento, passou-se à execução da coreografia “dedo indicador”, uma coreografia montada pelo grupo de alunos, com muita indicação e orientação do professor. Uma criação coletiva com base em improvisações. Segundo o professor, ele apenas estruturou a sugestão de alguns da turma e indicou outras partes da coreografia. Os movimentos têm relação com ações cotidianas; partem do movimento do dedo indicador e se relacionam com o fato de cada um estar sentado em uma cadeira. As cadeiras ficam posicionadas em círculo, possibilitando que todos se vejam. O professor menciona que a proposta do uso da cadeira partiu dele, como uma forma de facilitar a referência da postura ao sentar-se.

A coreografia foi criada sem música e o trabalho associado com a oficina musical cria um acompanhamento para a dança. Esses trabalhos são utilizados nas apresentações dentro da escola ou em eventos externos em que seja solicitada alguma apresentação do grupo.

Nesta aula o exercício foi relembrar a seqüência. O professor fez uma vez com todos, sempre tentando estimular que alguém do grupo desse a indicação da seqüência coreográfica. Logo após, pediu que eles repetissem sem sua indicação. O que ocorreu em alguns momentos, mas em muitos foi preciso voltar a dar as indicações.

Interessante perceber que alguns alunos não participaram da criação/ensaio da coreografia. O professor sugeriu que tentassem acompanhar. Alguns foram, mas uns dois ou três não quiseram. O professor não insistiu e criou uma estratégia para eles participarem, pedindo que eles acompanhassem a coreografia com algum tipo de marcação sonora (palma, bater mãos nas pernas etc.).

Uma estratégia que indica o interesse do professor em ver todos os alunos envolvidos nas propostas, conforme suas possibilidades de relação. Ele reconhece e estimula essas outras formas de participação.

O trabalho é focado na improvisação espontânea e criação. O professor mencionou que a maioria dos alunos gosta de ser observado pelo demais durante um exercício de improvisação. Ele tem uma forma muito tranqüila de conduzir a aula, com tom de voz baixo, criando um clima agradável, apesar de a aula ter uma dinâmica interrompida pelas demandas de cada aluno. Não foi possível avaliar, nesta observação, se essas interrupções ajudam ou atrapalham o desenvolvimento do trabalho. Notei que algumas falas do professor não condizem com sua atitude de condução da aula (Ex: “Na aula de dança a gente fala com o corpo e tem que calar a boca”). Nessa situação, por exemplo, ele usou um tom bastante incisivo, além de descartar a fala no processo da dança.

Apesar de dar sempre o comando do que vai ser feito e realizar a ação junto, o professor busca sempre a memória e a participação da turma (Ex: e agora, fulano, faz o quê?). É interessante perceber que se acontece alguma intercorrência na aula (ex: um aluno não lembra a coreografia), o professor joga o acontecido para a turma discutir (ex: por que ele não lembrou? alguns da turma mencionaram que o colega não era da aula de dança quando se criou a coreografia. O professor mencionou que era importante a turma toda ajudá-lo a aprender).

Há uma aluna mais antiga, **E**, que se intitula monitora. O professor me apresentou **E** como tal. Mas efetivamente **E** não realiza nenhuma atividade ou ação diferente do resto da turma. Talvez a única diferenciação seja que ela é bem mais atenta.

INSTITUIÇÃO 6

TEMPO DE EXISTÊNCIA: 40 anos

MÉDIA DE PÚBLICO ATENDIDO: 700 alunos

FIGURA JURÍDICA: ONG

FOCO: prestar assistência integral às pessoas com deficiência mental

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA:

DATA DA VISITA: 16/04/2008

Obs: Esta instituição possui apenas uma turma de dança. Foi observado um dia de aula. O papel de representante da instituição para a entrevista e de professor de dança são assumidos pela mesma pessoa, por indicação do professor.

ENTREVISTADO:

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO/PROFESSOR DE DANÇA: formação superior em dança; especialização em Coreografia; especialização em Desvio do Desenvolvimento (curso oferecido na própria instituição onde trabalha); atualmente, é aluno de mestrado na área.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

Inaugurou esta atividade, de forma regular na instituição, em 1996 (há 12 anos), quando ainda aluno de curso superior em dança. Frente a uma demanda que solicitava um professor de dança, a professora responsável pelas disciplinas de Introdução à Pesquisa e Prática de Ensino da Dança encaminhou-o para desenvolver seu trabalho acadêmico na instituição. Desde então é responsável pelo desenvolvimento da atividade neste lugar.

A atividade está prevista nos Parâmetros Curriculares da instituição, dentro da proposta para o desenvolvimento de trabalhos com arte. Segundo o representante da instituição/professor de dança o que é trabalhado na aula está de acordo com a demanda de movimento e criação do que está sendo ensaiado ou criado. Ex: “Hoje a aula foi de *afro* porque estamos remontando uma coreografia *afro*”.

O professor diz que não trabalha baseado numa técnica específica. Durante o desenrolar dos trabalhos propõe elementos de diferentes técnicas. Menciona que aponta para os alunos, muitas vezes, referências de imagens que relacionam a qualidade de movimento predominante em cada estética, tais como: Para cima/Europa/balé – Chão/África/Dança Afro. Considero essas associações generalistas um pouco perigosas, pois estereotipam uma imagem estética fixa, padronizada.

O planejamento da proposta do trabalho de dança está muito vinculado ao planejamento geral da instituição. Esta define um eixo temático anual que deve permear o trabalho de todos os setores. Ex: Este ano a direção definiu dois eixos temáticos - 40 anos da Instituição e Ecologia. Outro foco institucional que delimita muito a forma de trabalho dos setores, no caso o de artes, é a exigência de fazer o setor buscar sua auto-sustentabilidade, nas palavras do entrevistado: “Ser perceptível ao mercado para poder ‘vender’ os produtos artísticos”.

O núcleo de artes funciona numa das sedes da instituição (há duas sedes localizados em bairros distintos), onde está instalado um centro de formação profissional, cujo foco é desenvolver formação pessoal e educacional do aluno voltado para a qualificação e colocação no mercado de trabalho. O trabalho de dança também precisa não perder esses focos. Um indicativo disso é o fato de os dançarinos do grupo serem todos registrados com DRT – carteira profissional como dançarinos, no Sindicato dos Artistas. Isso ocorre desde 2001. O grupo ganha cachê por apresentação realizada. O professor considera que o que valida o registro é o currículo de trabalho da instituição. Outras oficinas oferecidas pelo centro de formação contemplam as seguintes atividades: panificação, serviços gerais, paisagismo, estuqueiro, pinturas especiais, copa e cozinha, entre outras.

A instituição oferece cursos de reciclagens para os profissionais. Tais cursos são promovidos pela instituição ou são realizados em lugares indicados pela mesma. “A

instituição abre portas e cria oportunidades para quem trabalha aqui, mas, ao mesmo tempo, bate a porta na cara da gente” (professor).

Normalmente o grupo é contratado para realizar apresentações em congressos e eventos e cobra cachê para isso. Segundo o professor, a idéia de auto-sustentação começa na necessidade de cobrir os gastos desde o deslocamento para o evento contratante. Além disso, o professor comenta que o nome da instituição abre portas para diversos contratos de apresentação, mas, muitas vezes os contratantes não valorizam o trabalho como deveriam, pela qualidade da produção, buscando, ao contrário, negociações de pagamento pelo espetáculo em valor inferior ao apresentado em primeira proposta, por considerar que “qualquer coisa que se pague é suficiente para eles” (fala do professor). Ao mesmo tempo, o setor precisa aceitar contratos para gerar renda e possibilidade de auto-sustentação.

O professor está inserido num sistema de funcionamento institucional que precisa ser respeitado, mas é possível observar que a forma como propõe a aula, descrita a seguir, sugere pequenas transgressões ao foco principal do trabalho: preparar produtos artísticos para serem comprados pelo mercado.

DESCRIÇÃO DA AULA:

Turma formada por 15 alunos. A turma mescla alunos e alunas da instituição e jovens da comunidade considerados normais, com experiências diferenciadas em dança e com de participar do grupo. A aula acontece com acompanhamento do grupo de percussão, um projeto que também inclui alunos da instituição.

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

Exclusiva para o trabalho de dança, com tamanho coerente ao número de integrantes da turma, piso adequado (com linóleo cobrindo o piso de concreto), espelho, barras, som disponível, espaço para a percussão (sem que esta invada o espaço físico de aula). O som da percussão estava muito alto, no meu entender, o que indica que a sala não tem uma boa acústica.

AULA:

A aula observada foi toda baseada em movimentações caracterizadas usualmente como de dança *afro* (forma dos movimentos, simbologia dos orixás, acompanhamento musical da percussão utilizando ritmos *afro*). O professor informou que essa temática permeou a primeira parte da aula; na segunda parte, foi ensaiada uma coreografia que trata do tema.

A aula iniciou com todos em pé, de frente para o espelho, realizando trabalho de alongamento e repetição de movimentos propostos pelo professor e facilmente acompanhados por todos (pareceu ser uma seqüência feita nas aulas). Os movimentos envolveram partes isoladas do corpo e também o acompanhamento ritmado de diferentes toques da percussão. Depois de um tempo, o professor começou a estimular que um aluno por vez fosse para a frente da turma propor o próximo movimento, dando continuidade ao trabalho de aquecimento. Nessa proposição individual, os movimentos continuaram mantendo a estética *afro*, talvez por conta do acompanhamento musical. Ele estimulou que cada um tivesse a autonomia de perceber seu momento de ser o proponente. Isso é bastante interessante: possibilitar a atitude propositiva do aluno. Além disso, o professor considera que esse exercício de proposição estimula a criatividade.

Logo após a participação da maioria, o professor conduziu a turma na formação de um círculo, sem que o trabalho de movimentação parasse, e dentro dos mesmos ritmos percussivos.

Todos os movimentos executados na aula partiram da proposição de alguém que serviu como “o modelo”, mas não houve uma cobrança, por parte do professor, para correção excessiva ou busca por perfeita imitação.

A próxima ação da aula foi o trabalho baseado em seqüências de movimentos: o professor propôs as seqüências e a turma executou. Voltaram todos para o círculo já partindo para um ritmo mais lento de movimentação o que conduziu para trabalhos de alongamento e relaxamento muscular (realizados passando do nível alto até chegar ao chão).

O último momento da aula, antes do intervalo foi um momento onde todos dançaram, improvisando livremente. Havia interação com os colegas ou ação individual. Segundo o professor, o objetivo é fazer os alunos registrarem os principais momentos da aula que acabaram de fazer.

A segunda parte da aula é reservada para montagem dos espetáculos e ensaios. Porém, neste dia em que fui assistir à aula, o segundo momento não ocorreu. Não pude, portanto, observar processos de criação nem de ensaios.

INSTITUIÇÃO 7

TEMPO DE EXISTÊNCIA: 14 anos

MÉDIA DE PÚBLICO ATENDIDO: 100 alunos

FIGURA JURÍDICA: Escola Particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental (inclusiva)

FOCO: inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular

NOMENCLATURA DE REFERÊNCIA: pessoas portadoras de necessidades especiais

DATA DA VISITA: 05/05/2008

Obs: Esta instituição possui apenas uma turma de dança. Foi observado um dia de aula.

ENTREVISTADOS

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO: membro da coordenação pedagógica.

PROFESSOR DE DANÇA: professor de dança numa academia privada; graduando em Jornalismo; graduando em Dança; experiência anterior com dança de salão.

Iniciou seu vínculo com a escola trabalhando com oficinas (descritas mais adiante nas anotações) aos sábados, focando o trabalho na dança de salão. Segundo o professor, nesta experiência, começou a perceber que as meninas com (d)eficiência participantes desta oficina apresentavam bastante facilidade corporal de entender os comandos da dança de salão, visto que a única modificação na sua forma de trabalho foi introduzir momentos de comunicação com o grupo por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A partir dessa experiência, acerca de um ano, foi chamado pela

escola para trabalhar com os alunos regulares desta. A turma está aberta aos alunos interessados e atualmente é formada por alunos com faixa etária entre 4 a 15 anos.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:

A instituição é uma escola particular de ensino regular, de educação infantil e ensino fundamental, que busca a integração de alunos com (d)eficiência. Definida como escola inclusiva pelo representante da instituição, não apresenta restrição em relação ao tipo de deficiência do aluno a ser recebido, sendo necessário que haja um mínimo de socialização e capacidade do aluno de acompanhar as regras de funcionamento da escola. Segundo o representante da instituição, a estrutura da escola não dispõe de funcionários exclusivos para o atendimento dos alunos com (d)eficiência. Atualmente há muitos alunos com (d)eficiência auditiva e com níveis leves de dificuldades de aprendizado. A estrutura arquitetônica da escola dificulta a presença de cadeirantes, por exemplo.

A atividade de dança foi introduzida na instituição há quatro anos, iniciando com aulas de balé, sob a responsabilidade de uma academia privada de balé que trabalhava em parceria com a escola. Depois de um tempo a direção avaliou que seria interessante trabalhar com possibilidades mais amplas de dança, visto que, segundo os entrevistados, o balé trabalha um tipo de movimentação limitada. Atualmente as aulas de dança são desenvolvidas pelo professor através de um vínculo de terceirização entre a instituição e a escola de dança privada à qual o professor está ligado.

As aulas acontecem semanalmente, com 1h de duração. A turma é aberta para os alunos do turno da tarde (acontece das 13h às 14h, para não atrapalhar a rotina da aula no resto da tarde). Há intenção de propor um horário que atenda os alunos do turno da manhã, mas ainda não foi possível. Atualmente a turma só tem meninas. É uma atividade extracurricular prevista no projeto Político-Pedagógico da escola. Seu planejamento é baseado no Plano de Curso elaborado pelo professor e pela direção da academia privada de dança e acompanhado pela coordenação pedagógica da escola (a escola repassa as metas de ações, datas para apresentações).

Segundo o representante da instituição, o objetivo da escola em desenvolver atividade de dança é mostrar para a sociedade a superação dos obstáculos pela pessoa com (d)eficiência.

A escola promove também, em dois sábados do mês, oficinas abertas à comunidade, em parceria com o Movimento Bandeirantes. Essas oficinas oferecem aulas de dança, judô e LIBRAS. Há um grupo que frequenta as oficinas de dança diferente do público das aulas da escola. Este grupo dos sábado cumpre as demandas de apresentações externas quando há um convite ou solicitação. A turma das segundas-feiras apresenta-se internamente nos eventos da escola e no festival de encerramento anual da academia privada de dança.

O professor não trabalha uma técnica específica de dança, preocupa-se em desenvolver questões de consciência corporal e espaço; usa imagens e temáticas para focar o trabalho em princípios do movimento instigando que as alunas busquem resolver, dêem soluções para situações por ele criadas a partir de ações e movimentos.

O trabalho de criação em dança que desenvolve tem foco nas demandas das datas comemorativas da escola e na demanda do festival de encerramento da anual da academia de dança. Segundo o professor, na maioria das vezes é ele quem propõe os movimentos da coreografia, mas em algumas situações joga a possibilidade das alunas sugerirem o que fazer (ex: “o que a gente faz agora?”). Gosta de propor, também, vídeos sobre dança para a turma assistir.

O professor considera o trabalho um desafio e entende que precisa estar sempre refletindo sobre o que está fazendo. Mostra-se bastante disponível em reorganizar seu trabalho e trocar experiências com outras pessoas. Declara que não registra o plano de curso e de aula e planeja sua ação em relação ao que fez na aula anterior ou alguma demanda de apresentação.

“Corpos diferentes, não são tão diferentes assim, têm capacidades diferentes que não impedem o dançar. Para mim, não interessa o que o corpo faz, mas como ele faz. Por isso o foco do trabalho na consciência corporal”.

Coordenação, ritmo, lateralidade, noção de espaço... tudo isso a educação física, pilates, ioga e dança trabalham. Fica a pergunta: qual a diferença ao se propor aula de dança? Penso que tem a ver com processo de criação!

DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA:

A sala é relativamente pequena e pouco arejada, com um espaço de trabalho com parte do piso em concreto e parte com um estrado de madeira.

DESCRIÇÃO DA AULA:

A aula de dança que acontece durante o horário escolar tem uma hora de duração. Nesta aula estavam presentes cinco alunas, com faixa etária entre 7 e 12 anos, sendo que a aluna com deficiência não estava presente por estar com o pé machucado. Nesta aula não foi possível perceber a relação entre o professor e a aluna com deficiência, nem desta com a turma de colegas. Mesmo assim foi interessante assistir a aula para entender a sistemática de proposta do professor, uma vez que este mencionou ter feito o mesmo trabalho que proporia se a aluna com deficiência estivesse presente. As alunas fazem aula vestidas com a farda da escola.

O professor começou a aula conversando sobre mudanças no horário da aula. O trabalho corporal inicia com todos formando uma roda em pé para realizar exercícios que intercalaram alongamento de membros superiores e inferiores e soltura de todas as partes do corpo; elevação de pés em meia ponta associado ao trabalho de equilíbrio vertical (em posição paralela e *en dehors* – rotação coxo-femural para fora); agachamento para trabalhar alongamento dos tendões dos calcanhares até sentar no chão; posição da borboleta (pernas rotadas para fora, joelhos flexionados de modo que as solas dos pés ficam uma encostada na outra) executando movimentos de balanço da articulação coxo-femural, balanço corporal mantendo a referida posição e abertura e alongamento da região da virilha ao tocar o nariz nos pés. Após esse momento, a aula reservou espaço para as alunas dançarem livremente músicas populares do seu cotidiano. Foi interessante observar que as alunas não ficaram apenas repetindo coreografias das músicas, mas exploraram diferentes movimentos: deslizamentos pelo chão com diferentes partes do corpo, movimentos em dupla de apoio/suporte e troca de peso, giros, saltos. Perguntei ao professor se ele sempre propõe este tipo de exploração livre e ele comentou que não. Ele pensa no fundamento do movimento que quer trabalhar, por exemplo: força

e resistência, e cria exercícios lúdicos para isso. Ao trabalhar força e resistência, usou corda; já trabalhou troca de peso entre duplas, deslizamentos etc. O que vale ressaltar é que foi possível observar esse vocabulário de trabalho na exploração das alunas. Senti falta de uma condução/orientação do professor no sentido de localizar essa “brincadeira” como conteúdo da aula de dança e, mais que isso, uma orientação do mesmo para que esse material explorado fosse utilizado em exercícios de criação mais dirigida. Questionei o professor a esse respeito e ele disse considerar as crianças muito pequenas para criarem. A meu ver, ele perde inúmeras oportunidades de estimular a exploração criativa em dança, uma ação que pode ampliar a proposta de trabalho que tem. Pelo que observei, a aula de dança tem objetivo de desenvolver qualidades de movimento corporal, algo que justifica a dança enquanto conteúdo da educação física. É interessante dizer que as alunas têm aula de educação física separadamente, sendo que nesta, o foco está voltado para os esportes. Isso indica que a aula de dança pode estar presente como uma forma de complementação do trabalho de educação física, ou seja, a partir dessa concepção: dança é conteúdo da educação física uma vez que trabalha movimento corporal.

Foi possível perceber que a aula é conduzida de forma bastante descontraída. As alunas demonstram bastante alegria e prazer em realizar as atividades propostas. O professor demonstra atitude bastante flexível no sentido de dar espaço a fala, sugestões e comentários das alunas, algumas vezes aproveitando essas sugestões para dar continuidade à aula (Ex: aluna que começa a bater palmas). Houve, inclusive, um momento em que algumas alunas perguntaram se podiam gritar. O professor deixou e, depois, disse que o exercício do grito já havia passado, ou seja, incorporou o desejo das alunas nos conteúdos da aula, deixando isso bastante aparente para elas. Indica um ambiente bastante favorável para o desenvolvimento de trabalhos de criação, no caso de dança, o que não aconteceu na aula observada, durante o exercício de exploração de movimentos.

O professor trabalha tanto com como sem música.

Outro aspecto a salientar é que o professor propõe os movimentos pela fala ou usando alguma aluna como modelo. Não usa a sua figura nem exige que o exercício seja a imitação perfeita do modelo.

APÊNDICE II – Roteiro das entrevistas e das observações

ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO/DIREÇÃO:

- 1) Como define a atividade?
- 2) A atividade está prevista/registrada em algum documento institucional (Estatuto, PPP, planejamento anual, projeto individual do proponente)? É possível ter acesso a cópia?
- 3) Há quanto tempo a instituição desenvolve atividade? Pode relatar um breve histórico?
- 4) Como seleciona o proponente da atividade (requisitos, currículo, experiência, formação profissional)?
- 5) Qual a relação entre a instituição e o proponente da atividade (funcionário, colaborador, autônomo)?
- 6) Quem define os participantes e os objetivos da atividade (instituição, proponente, ambos)?
- 7) Como a instituição acompanha o desenvolvimento da atividade?
- 8) Como a instituição dá visibilidade à atividade?

ENTREVISTA COM PROFESSOR/PROPONENTE DA ATIVIDADE:

- 1) Como define a atividade?
- 2) A atividade está registrada na instituição? Onde e como?
- 3) Há quanto tempo desenvolve a atividade na instituição?
- 4) Qual sua formação profissional/experiência de trabalho?
- 5) Como e por que começou a desenvolver a atividade na instituição?
- 6) Qual a relação que mantém com a instituição (funcionário, colaborador, voluntário, autônomo)?

- 7) A atividade é acompanhada pela instituição?
- 8) Quem define os participantes e os objetivos da atividade?
- 9) Como é dada visibilidade à atividade?

OBSERVAÇÃO DAS AULAS:

- 1) Como o trabalho de dança se insere na rotina da instituição?
- 2) O trabalho é baseado em alguma técnica específica ou acontece a partir de que princípios?
- 3) Quem dá aula de dança? Formação/experiência.
- 4) Qual o objetivo da proposta dentro da instituição?

APÊNDICE III – Solicitação de autorização das instituições

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Salvador, 03 de junho de 2008.

At. Sr(a).

Instituição

Prezado(a) Sr.(a),

Como é de conhecimento de V.Sa. visitei a _____ no dia _____ de 2008, para observar as características do trabalho de dança proposto por esta instituição aos seus freqüentadores, oportunidade na qual conversei com a representante da instituição e com o professor da atividade de dança. No mesmo período, realizei visitas a mais seis instituições que atendem pessoas com deficiência, em Salvador, e que também oferecem atividades de dança a seus usuários, com os mesmos objetivos acima citados.

O objetivo desta pesquisa é entender como a atividade de dança vem sendo proposta em instituições que atendem pessoas com deficiência em Salvador. Durante a observação das aulas e conversa com coordenação e professor da atividade, fiz diversas anotações que me permitiram registrar a proposta e a relação da atividade com o professor e com alunos.

Venho, por meio deste documento, solicitar autorização para utilizar as informações obtidas como material para a construção de minha Dissertação no Mestrado em Dança, na UFBA, intitulada DANÇA E (D)EFICIÊNCIA: análise das atividades em dança propostas por instituições especializadas de Salvador, sob as seguintes condições:

- 1) Não haverá qualquer identificação da Instituição ou do coordenador e professor entrevistados;
- 2) A descrição das observações das aulas bem como das informações obtidas, respeitando-se o anonimato, formarão o Apêndice da dissertação.

Esta solicitação é uma exigências feita a projetos de pesquisa já aprovados no Comitê de Ética da UFBA, caso deste trabalho.

Em contrapartida, comprometo-me em disponibilizar a versão final da dissertação, como possibilidade de retorno/reflexão sobre a realidade analisada.

Certa de sua compreensão, aguardo autorização o mais breve possível, por escrito (via email, de preferência).

Atenciosamente,

ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS
Mestranda em Dança/UFBA deco35@terra.com.br
Tel: 33515780 / 91750066

ANEXO I - Documento referente à aprovação da pesquisa no Comitê de Ética/ISC-UFBA

ANEXO II – Listagem das Instituições que prestam serviço a pessoas com (d)eficiência, em Salvador-BA

RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES QUE PRESTAM SERVIÇO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SALVADOR – Atualizado em novembro de 2007

01. ABADEF - Associação Bahiana de Deficiente Físico

Presidente: Maria Luíza Câmara

End.: Av. 7 de Setembro, 281 - Palácio da Aclamação – Anexo Passeio Público

CEP: 40.080-001

Tel. (071)3321-5500

FAX (071)3321-5500/3329-0055

Site: NÃO TEM

Email: abadef@terra.com.br

Clientela: Portadores de Deficiência Física

Serviços prestados: Doação de cadeira de rodas, encaminhamento ao mercado de trabalho, aconselhamento, lazer como instrumento de integração, grupo de dança em relação de parceria com a associação.

02. ABAD – Associação Bahiana de Atletas Deficientes

Presidente: Rita Mônica de Cássia Silva Andrade Veloso.

End.: Rua Frederico Costa, 55, apto. 101 – Brotas

CEP: 40.255-350

Tel. FAX

Email:

Clientela: Todas as Pessoas Portadoras de Deficiência

Serviços prestados: Encaminhamento às pessoas que praticam atividades físicas; encaminhamento das pessoas que não são deficientes para que comecem um trabalho na área de esporte.

(Informações obtidas pelo acesso:
<http://www1.uol.com.br/olimpiadas/2000/paraolimpiada/servicos.shl>)

03. ABRE - Associação Bahiana de Recuperação do Excepcional

Presidente Letícia Cristiane Vieira Castro

End.: Rua Raul Leite, nº 93 – Vila Laura/Matatu

CEP: 40.255-350

Tel.3381-0320

FAX 3381-2284

Site: NÃO TEM

Email: abre.ba@terra.com.br

Clientela: Crianças e adolescentes de 03 a 18 anos de idade cronológica

Serviços prestados: A crianças e adolescentes com deficiência mental e distúrbios de conduta através de verba per capita da SAS, aula de teatro.

**04. ACORDE - Clínica Especializada de Reabilitação
REGISTRO NÃO ENCONTRADO**

Diretora: Vitória Galvão

End.: Av. Amaralina, 731 - Amaralina

CEP: 41.900-020

Tel.

Email

Clientela: Deficiente físico, mental e auditivo.

Serviços prestados: Reabilitação física e mental, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, psiquiatria, pediatria, psicopedagogia, psicomotricidade e terapia familiar.

05. ADEP - Associação para o Desenvolvimento da Educação Especial

Presidente: Ivone de Araújo Brito Meireles de Souza

End.: Rua Boulevard Copacabana, 112 - Brotas

CEP: 40.290-140

Tel. 3357-0205

FAX 3356-9317

Site: NÃO TEM

Email: alternativaadep@uol.com.br

Clientela: Crianças com deficiência múltipla (mental com desdobramento físico).

Serviços prestados: Escola especial para aprendizagem, oficina de dança integrada com teatro e música.

06. AMPDEF – Associação Municipal e Metropolitana das Pessoas Portadoras de Deficiência.

DADOS NÃO POSSIBILITARAM CONTATO

Presidente: Cledson de Oliveira Cruz

Endereço: Fazenda Coutos III Eixo VII Qd. 14 Casa 26E

Ou Rua Jequiriçá, nº64, Morada da Lagoa II – Fazenda de Coutos

CEP:41.298-100

TEL.: 9944- 8578

FAX: não possui

Clientela: deficientes físicos, locomotores, visuais e auditivos.

Serviços Prestados: acessoria e intermediação de mão de obra; capacitação e cirurgias.

07. APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Salvador

Presidente: DERVAL EVANGELISTA

End.: Rua Rio Grande do Sul, 545 - Pituba

CEP: 41.830-141

Tel. 3270 - 8300

FAX 3353-6407

Site: www.apaesalvador.org.br

Email: super@apaesalvador.com.br

Clientela: Portadores de Necessidades Especiais.

Serviços prestados: Escolaridade, atendimento clínico, oficinas profissionalizantes, Laboratório de Análises Clínicas, Laboratório de Rastreamento Neonatal, oficinas de preparação para o trabalho (grupo de dança OPAXORÔ – São Joaquim), atividade complementar com dança (SEDE).

08. APADA - Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos

Presidente: Wilson Barreto de Souza

End.: Rua Ilhéus, 90 - Parque Lucaia / Rio Vermelho

CEP: 41.940-570

Tel. 3334-1468

FAX : 3335 – 0711

Site: NÃO TEM

Email: apadaba@gmail.com

Convênio: Fonte 001 e 00

Clientela: Pessoas portadoras de deficiência auditiva.

Serviços prestados: Atendimentos: Individual, escolaridade (classes de alfabetização, acompanhamento especializado às crianças matriculadas na rede pública de ensino); Atendimento profissional (treinamento, inclusão e acompanhamento do surdo no mercado de trabalho), aula de teatro.

09. ALIANÇA DOS CEGOS DA BAHIA

Presidente: Isabel Pinheiro Nascimento

End.: Rua Direta do São Gonçalo, 90-A - Cabula

CEP: 40.100-000/41.190-000

Tel. 3385-3467

FAX Não possui.

Site: NÃO TEM

Email: NÃO TEM

Clientela: Deficientes visuais.

Serviços prestados: Internato com alimentação, assistência geral, encaminhamento, integração do deficiente visual por meio de trabalho.

10. ASSOCIAÇÃO OBRAS SOCIAIS IRMÃ DULCE CRPD – Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiência

Superintendente: Maria Rita de Souza Brito Lopes Pontes

End.: Av. Bonfim, 161 - Roma

CEP: 40.420-000

Tel. 3310-1100 3310-1179 FAX 3310-1180

Site: www.irmadulce.org.br

Email: crpd@irmadulce.org.br

Clientela: População carente de Salvador, região metropolitana e interior baiano, com deficiência.

Serviços prestados: Serviços saúde, social, educacional, oficina de dança para residentes.

11. ABC - ASSOCIAÇÃO BAHIANA DE CEGOS

Presidente: João Bosco Dias Rosas

End.: Rua Mesquita dos Barris, 40 - Barris

CEP: 40.070-410

Tel. e Fax: 3328 – 0661

Site: NÃO TEM

Email: abaiadecegos@yahoo.com.br

Clientela: Adultos e adolescentes com deficiência visual.

Serviços prestados: Cursos profissionalizantes (informática, telemarketing, artesanato, massoterapia, habilidades manuais, economia do lar, câmara escura e braille).

12. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DO CENTRO EDUCACIONAL IMACULADA CONCEIÇÃO

Presidente: Jocélia Piratini

End.:

CEP:

Tel. SEM TELEFONE ATUALMENTE

Email:

Clientela: Deficientes físicos carentes da região do subúrbio ferroviário.

Serviços prestados: Estimulação precoce, terapia ocupacional, creche, assistência médica e odontológica, amparo social, educação especial (alfabetização).

13. ASSOCIAÇÃO ESPÉCIALIZADA FRANÇOIS DE LAVAL

Presidente: Isabel Cristina de Oliveira Santos de Jesus

End.: Rua João Rodrigues Mendes, 202-E – Boa Vista do Lobato

CEP: 40.480-120

Tel. 3246 -4165

Site: NÃO TEM

Email: NÃO TEM

Clientela: Deficientes físicos, mentais e auditivos carentes da região do subúrbio ferroviário.

Serviços prestados: Terapia ocupacional, creche, assistência médica, amparo social, educação especial (alfabetização).

14. CEEBA - Centro de Educação Especial da Bahia

Diretora: Sueli Calixto

End.: Rua Raimundo Pereira Magalhães, s/n - Ondina

CEP: 40.333-280

Tel. 3235-8855

Site: NÃO TEM

FAX 3235-8855 / 3332 2500/ 3337-2801

Email: ceeba@pop.com.br

Clientela: Portador de Necessidades Educativas Especiais.

Serviços prestados: Psicopedagogia, fonoaudiologia, musicoterapia, pedagogia, psicologia, fisioterapia, odontologia e serviço social, oficina de teatro

15. CENTRO DE LOGOPEDIA E PSICOMOTRICIDADE DA BAHIA - CLPB

Presidente: Eduardo Sérgio Guimarães Teixeira da Silva

Endereço: Rua Frederico Costa, 89 e anexo à Rua Medeiros Neto, n.º 88-F – Boa Vista de Brotas

CEP: 40.225-350

Tel. 3244-5129

FAX 3233-4559

Site: NÃO TEM

Email: clpb.ba@terra.com.br

Clientela: Crianças, adolescentes, adultos, com deficiência mental.

Serviços prestados: Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia, assistência social, pedagogo, com foco na reabilitação, através de convênios com órgãos governamentais (SUS, SAS, PETROBRÁS, FACHESF).

16. CEPRED - Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiências

Diretora:

Endereço: AV. ACM - Prédio DO IAPSEB - IGUATEMI

CEP:

Tel:3451-1250

FAX 3451-0440

Email:

Clientela: De criança a adulto como todos os deficientes.

Serviços Prestados: Psicologia, fisioterapia, psicopedagogia, TO, reabilitação em geral.

17. CESBA - Centro de Surdos da Bahia

Presidente: Marcelo Ferreira Barreto

Endereço: Rua Augusto Guimarães, 172 – Ladeira da Soledade - Barbalho

CEP: 40301-035

Tel. e fax: 3243-0828

FAX : não possui

Site: www.cesba.com.br

Email: cesba@cesba.com.br

Clientela: atendimento ao deficiente auditivo

Serviços prestados: auxílio para que o deficiente auditivo seja inserido no mercado de trabalho. Funcionamento das 08:00 às 11:30.

18. CODEF – Coordenadoria de Apoio á Pessoa Portadora de Deficiência

DADOS NÃO POSSIBILITARM CONTATO

Coordenadora: Aida Maia

Endereço: Praça da Sé, Nº 01, 1º andar – Centro

CEP: 40.090-230

Tel.:3321-9500 (R-218,232 e 227) 33248031

33248031/31768031 (INFORMAÇÃO NO GOOGLE. Mas não confere)

FAX:3243-6150

Email:

Clientela: Pessoas Portadoras de Deficiência

Serviços prestados: Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no mercado de trabalho, nas escolas públicas e privadas; promover parcerias com os órgãos governamentais e não governamentais; promover campanhas preventivas, informativas e educativas; promover eventos e incentivar adaptações de áreas de lazer para o deficiente; promover parcerias para a continuidade do Passe Livre, e do benefício de prestação continuada e outros; incluir o portador de deficiência no convívio comunitário; manter a Praça Bahiasol com eventos regulares onde o portador de deficiência encontre o espaço para mostrar o seu potencial.

19. CLIFIR- Clínica de Fisioterapia da Bahia

Presidente: Ruth Chicourel

Endereço: Rua Marechal Floriano, 19 - Canela

CEP: 40.110-010

Tel. 3336-2258 / 336-8584 FAX3336-8584

Site: NÃO TEM

Email: NÃO TEM

Clientela: Crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência motora e mental leve a moderada.

Serviços prestados: Piscoterapia breve, fisioterapia, ortopedia clínica, psiquiatria, fonoaudiologia e tratamento, terapia ocupacional mental e motora, psicopedagogia, assistência social, psicologia, Biodança.

20. COMDEF - Conselho Municipal do Deficiente Físico

SEM REGISTRO

Presidente: Fausto Joaquim Moreira da Silva

Endereço: Rua Augusto Lopes Pontes Ed. Cond. Costa do Atlântico, 455 ap. 706

CEP: 41750-170

Tel. : 3342-8094 FAX : não possui

Email:

Clientela: deficientes físicos e mentais.

Serviços prestados: órgão de luta pelos portadores de deficiência; reivindica as leis que existem em benefício dos portadores de deficiência; fiscalização das entidades.

21. EQUOTERAPIA - Associação Baiana de Equoterapia

Presidente: Maria Cristina Anjos Guimarães Brito

Endereço: Av. Dorival Caymi, s/n - Itapuã / Esqd. P. Mont.

CEP: 41.630-150

Tel 32490599

FAX 32850770

Site: NÃO TEM

Email: tinaequoterapia@yahoo.com.br

Clientela: Deficiências neurológicas e problemas de coordenação motora.

Serviços prestados: Inserção do deficiente no ensino regular, atividade prática de equoterapia, orientação pedagógica, atividades recreativas.

22. ESCOLA VITOR SOARES

Diretora: José Carlos Lima

Endereço: Rua Eng.Pimenta da Cunha, 03 - Ribeira

CEP: 40.420-200

Tel. 3312-2382

FAX3313-2593

Site: NÃO TEM

Email: cvitorsoares@yahoo.com.br

Clientela: Adolescentes e adultos com deficiência auditiva, mental e síndrome de Down.

Serviços prestados: Oficinas de pintura, carpintaria, marcenaria, costura, culinária - pedagogia, psicologia e serviço social, arteterapia, bisquí, serviços gerais, escolaridade, oficinas pedagógicas de arte (teatro e dança)

23. EVOLUÇÃO - Associação de Pais e Amigos de Crianças e Adolescentes com Distúrbios de Comportamento.

Presidente: Ângela Vidigal

Endereço: Rua Alberto Fiusa, 500 - Imbuí

CEP: 41.720-015

Tel.3231-1502 34846961

FAX 3231-1502

Site: www.evolucao.org.br

Email: evolucaoinesp@ig.com.br

Clientela: Hipercinéticos, autista e SOC (Síndrome Orgânica Cerebral), deficiência mental.

Serviços prestados: Pedagogia, psiquiatria, psicologia, musicoterapia, serviço social, oficina psicológica e escola especializada, educação física também com dança.

24. ESCOLA WILSON LINS

Diretora: Simone Barbosa de Andrade

Endereço: Rua Raimundo P. Magalhães, s/n - Ondina

CEP: 40.170-010

Tel. 3332-9200 (comunitário) Fone/fax: 3235-7217

Site: NÃO TEM

Email: ewl_casba@yahoo.com.br

Clientela: Crianças, adolescentes e adultos surdos.

Serviços prestados: Área educacional (escolaridade, 1ª a 4ª série), Educação de jovens e adultos, oficinas pedagógica, português para surdos (2ª língua), Libras, Arte e literatura infantil, capacitação de profissionais e professores que atuem com surdos, projeto de teatro (com estagiária de teatro).

25.FEDERAÇÃO DAS APAES

Presidente: Francisco Pereira Santos

Endereço: Rua José Peroba, 275/sala1206 - Stiep

CEP: 40.300-730

Tel.: 3272-3470

Fax: 3245-7692

Email:

Clientela: Crianças e Adolescentes portadoras de deficiência.

Serviços Prestados: Atendimento psicológico, assistência social, esporte e lazer, atendimento médico. Capacitação de profissionais que atuam nas APAES. Os serviços são oferecidos via APAES.

26. FRATERNIDADE CRISTÃ DE DOENTES E DEFICIENTES

Coordenadora: José Maria Conceição

Endereço: Av. Ledigildo Filgueiras, 270. - Garcia

CEP: não informou

Tel: 40096685/6692/6684/6685

Site: NÃO POSSUI

Email: NÃO POSSUI

Clientela: A todos portadores de deficiência.

Serviços Prestados: Formação, integração do portador de deficiência, estimular o deficiente a lutar pelos seus direitos, educando para que se forme capaz.

27. FEBIEX - FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE EXCEPCIONAIS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E DEFESA DA CIDADANIA.

Presidente: Maria Dolores Rodrigues Carbita

Endereço: Rua Frederico Costa 89/93 - Boa Vista de Brotas

CEP: 40.225-350

Tel: 3334-1468 (contato com Marissandra)

FAX 3233-4559

Email: abre@terra.com.br

Clientela: Crianças, adolescentes e adultos portadores de todos os tipos de deficiência.

Serviços Prestados: Assessoria às entidades filiadas. Existem serviços de pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, serviço social, musicoterapia e atendimentos médicos (clínica geral, psiquiatria, neurologia e pediatria) que são oferecidos via instituições associadas.

28. HOSPITAL JULIANO MOREIRA

Diretor Geral: André Furtado

Endereço: Av. Edgard Santos, s/n - Narandiba

CEP: 41.180-000

Tel: 3231-6644 ramal 210

FAX 3231-2360 – 33710311

Site: não informou

Email: não informou

Clientela: Adulto e infantil com transtornos mentais.

Serviços Prestados: Psiquiatria, psicoterapia, eletroencefalograma, perícia médica, odontologia, psicologia.

29. HOSPITAL SARAH

Diretor: João Carlos Pinto

Endereço: Av. Tancredo Neves, 2782 – Caminho da Árvores

CEP: 41.820-020

Tel: 3372-3333 / 3206 – 3333/32063567 (Ana Cristina)

FAX 3372-3438

Site: www.sara.br

Email: disponível num link do site

Clientela: Deficientes físicos (crianças, adolescentes e adultos).

Serviços Prestados: Tratamento de deficientes com aparelho locomotor, Hospital de Reabilitação.

30. IBR - Instituto Baiano de Reabilitação

Interventor : Antonio Brito /

Endereço: Av. Presidente Vargas, 2974 - Ondina

CEP: 40.170-010

Tel: 3336-3155

FAX 3336-3155 33363261

Email: ibr@terra.com.br

Clientela: Especialmente pacientes carentes e de baixo poder aquisitivo.

Serviços Prestados: Fisioterapia, terapia ocupacional, tratamento nas áreas de neurologia, ortopedia, reumatologia e cardiologia. Convênio : 001 e 00

31. ION - Instituto de Organização Neurológica da Bahia

Presidente: Jamile Carmel Monteiro

Endereço: Av. Professor Sabino Silva, 549 - Ondina / Jd. Apipema

CEP: 40.155-250

Tel.: 3336-2699/3336-2792

FAX 32354236

Site: NÃO POSSUI

Email: ionba@atarde.com.br

Clientela: Crianças e adolescentes portadores de deficiência, de 0 a 18 anos.

Serviços Prestados: Reabilitação neurológica, oficina terapêutica, atendimento pedagógico, psicológico, médico, fonoaudiológico, fisioterápico e serviço social, serviço psiquiátrico, terapia ocupacional.

Convênio : 001 e 00

32. ICBA - INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA

Presidente: Sílvia Maria Figueiredo Batista

Endereço: Rua São José de Baixo, 55 - Barbalho

CEP: 40.300.770

Tel:3242-1073 – ramal 219

FAX 3241-1044

Site: www.institutosdoscegos.org.br

Email: cec@institutosdoscegos.org.br

Clientela: Deficientes visuais.

Serviços Prestados: Educação, oficina pedagógica, informática, assistência médica, odontológica, oftalmológica, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, assistência social, Aulas de dança e interpretação (c/ Ana Patrícia).

33. INSTITUTO GUANABARA

Presidente: Risodalva Gonçalves Viana

Endereço: Rua Frederico Costa, 93 - Brotas

CEP: 40.255-350

Tel: 3244-1142/ 8973

FAX 32334559

Site: Não informou

Email: igpedagogico@terra.com.br

Clientela: Crianças e adolescentes carentes, portadoras de deficiência mental, transtorno de conduta.

Serviços Prestados: A pessoa portadora de deficiência, carente nas áreas médica, psicológica, fonoaudiológica, psicomotora e psicopedagógica, atividade de teatro.

34. INSTITUTO PESTALOZZI DA BAHIA

Presidente: Jailsa Alves Rosa

Endereço: Av. Ademar de Barros, s/n – Ondina ou Raimundo Pereira Magalhães, sn

CEP: 40.100-170 ou 40.170-010

Tel: 3247-0049 (tb fax)

Site: NÃO POSSUI

Email: institutopestalizzi@yahoo.com.br

Clientela: Deficientes mentais a partir de 06 anos.

Serviços Prestados: Escola especializada com alguns setores: serviço social, terapia ocupacional, psicopedagogia, educação artística (música e artes plásticas), educação física (com ação pontual de dança).

35. MORHAN - Movimento de Reintegração do Hanseniano

Coordenador: Antônio Oliveira Borges Júnior

Endereço: Av. 7 de Setembro, 202, 3.º andar, Salas 308/309, Edf. Adolfo Basban

CEP: 40.006-000

Tel: 3322-4158

FAX 3322-4158

Email:

Clientela: Hansenianos

Serviços Prestados: Palestras educativas com estudantes, trabalho social em Águas Claras, promover a integração do hanseniano, informar a sociedade sobre a hanseníase.

36. SESI - Serviço Social da Indústria – Unidade de Itapagipe

Coordenadora Geral: Cláudia Libório

Endereço: Av. Tiradentes, 2455 - Caminho de Areia

CEP: 40.420-000

Tel: 3312-5463 / 312-6028 32549932(Dina ou Rosário)/32549918 (Josi)
FAX 32549000

Site: www.fieb.org.br (link Sesi)

Email: evandro@fieb.org.br

Clientela: Dependentes das Indústrias e 40% da comunidade, deficientes mentais (leve a moderada).

Serviços Prestados: Terapia ocupacional, psicopedagogia, psicologia, professor de educação física, assistente social e programa pedagógico, aula de dança.

37. APB-ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE SALVADOR (antiga SOCIEDADE PESTALOZZI DA BAHIA)

Presidente: Jacilda Coutinho Fernandes Seraphin

Endereço: Av. Men de Sá, 74 – Bairro da Ribeira

CEP: 40.420-160

Tel: 3312-1254 (fone/fax)/ 33143751 FAX 3312-1254 33139957

Site: NÃO POSSUI

Email: pestalozziba@terra.com.br

Clientela: Pessoas portadoras de deficiência mental (leve a moderada).

Serviços Prestados: Escolaridade, oficinas pedagógicas, atendimento técnico dos setores: serviço social, psicologia, fonoaudiologia e setor médico (neurologista).

38. VALORIZAÇÃO INDIVIDUAL DO DEFICIENTE ANÔNIMO - VIDA

Presidente: Maria Cristina Cordeiro Caldas

Endereço: Av. Aliomar Baleeiro, Km-5, Est. Velha do Aeroporto - Novo Marotinho

CEP: 41.290-010

Tel: 3393-3342 / 3393-0701/ FAX 3358-2023 33585867

Site: www.larvida.org.br

Email: larvida@larvida.org.br

Clientela: Crianças deficientes físico e mental.

Serviços Prestados: Escola, recreação, alimentação, fisioterapia, médico pediatra.

39. VIDA BRASIL

Presidente: Damien Hazard

Endereço: Rua Mouraria, 74 - Nazaré

CEP: 40.040-090

Tel.:33214688/33214382, ramal 6- projeto Buscapé

Site: www.vidabrasil.org.br

FAX: 33370811

Email:salvador@vidabrasil.org.br

Clientela: Todas as Pessoas Portadoras de Deficiência

Serviços Prestados: Trabalha com deficientes, luta pela conquista dos seus direitos, luta para pressionar governantes para que adapte lugares para os portadores de deficiência, Projeto Buscapé (oficinas de percussão e pandeiro).

40 – VIA PONTE

Presidente: Marizete (Coord. Pedagógica)

END: Rua da Fauna, Lotes 24 e 25 – Jardim Jaguaribe

CEP; 41.680-090

Presidente: Maria Lucia Pedreira Juliano

Tel: 32670368 33679236

Site:

Email: evponte@terra.com.br

Clientela: Crianças, jovens e terceira idade, com deficiências diversas e dificuldades de aprendizado.

Serviços Prestados: Sociabilidade, Atividades da vida diária, apoio à alfabetização até ensino superior, inclusão no mercado de trabalho, aulas de dança, teatro e expressão corporal, para 3° idade oferece atividades.

41. NÚCLEO DE APOIO A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Presidente: Pedro Guimarães – 32343659

Endereço: Rua do Sangradouro, nº 12 – Santo Agostinho (próximo à Sete Portas)

CEP: 40.255-210

Tel: 36112903 2902 88171777 Fax:

Site: www.nacpc.org.br

Email: nacpc@terra.com.br ; nacpc_adm@hotmail.com

Clientela: Crianças com paralisia cerebral

Serviços Prestados: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, neuropediatria, psicologia, saúde, educação, Música, Capoeira, educação física (ações em dança), atividades para os responsáveis.

42. SER DOWN – ASSOCIAÇÃO BAHIANA DE SÍNDROME DE DOWN

Presidente: Gilvan Souza

Endereço: Av. Otávio Mangabeira, nº 1683 S 401 Ed. NS da Luz –Pituba

CEP: 41830-050

Tel: 33472424

Fax: 33452996

Email: serdown@e-net.com.br serdown@serdown.org.br

Clientela: pais e amigos de pessoas com síndrome de down.

Serviços Prestados: Assistência aos pais e responsáveis, intermediação com outras instituições.

43. FEDERAÇÃO BAIANA DE DESPORTOS DE PARTICIPAÇÃO

Presidente: Robson Luz Pinheiro Júnior (91296717)

Endereço: Rua Machado de Assis, 27 – Brotas/CENTRO OCUPACIONAL PSICOPEDAGÓGICO

CEP: 40.285-280

Tel: 33564072

Site: NÃO TEM

Email: fdespbaiianaparticipacao@yahoo.com.br

Clientela: Pessoas com Deficiência

Serviços Prestados: Articula e incentiva à prática de esportes por pessoas com deficiência através das instituições filiadas.

44. SORRI BAHIA

DADOS NÃO PERMITIRAM CONTATO

Presidente: Antônio Duarte e Lúcia Barreto

Endereço: Rua Visconde de Itaboraí, 97, Amaralina/Alameda Pádua. 45/sala 503 - Pituba

CEP:41900-000

Tel: 32488153 33550923 (PITUBA)/ 32409076 (RIO VERMELHO) Fax: 33454381

Site: www.sorri.bahia.com.br

Email:

Clientela:

Serviços Prestados:

45. PROJETO INCLUIR

Presidente: Nair Carneiro

Endereço: Rua Dr. Galdino Magalhães Ribeiro, nº33, Av. Cardeal da Silva – Federação

CEP:40.230-108

Tel: 3247-1429 Fax: 32036186

Site: www.projetoincluir.org.br

Email: contato@projetoincluir.org.br

Clientela:

Serviços Prestados:

46. CEDE – CENTRO DE ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO**SEM CONTATO EM SALVADOR**

Presidente: Evanir Abenhain

Endereço: Rua das Hortências,nº 788 – Pituba

CEP: 41810-010

Tel: 34510727

Site: www.cede.com.br

Email:

Clientela:

Serviços Prestados:

47.FUNDAÇÃO LOURDES CALAZANS**DADOS NÃO PERMITIRAM CONTATO**

Presidente: Lourdes Monteiro Calazans

Endereço:

CEP:

Tel: 33540877/ 33540877

Site: www.flmc.com.br

Email: fundacao@flmc.com.br/ webmaster@flmc.com.br

Clientela:

Serviços Prestados:

48. APABB

Presidente:

Endereço:

CEP:

Tel: 91344603 (Joanice)

Site:

Email:

Clientela:

Serviços Prestados:

49. CENTRO DE ATENDIMENTO PROFISSIONAL DE A a Z IDOSOS E PPD-CAPAZ

DADOS NÃO ENCONTRADOS

Presidente:

Endereço:

CEP:

Tel:

Site:

Email:

Clientela:

Serviços Prestados:

50. NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADE E DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO NA BAHIA-NIOBA

DADOS NÃO ENCONTRADOS

Presidente:

Endereço:

CEP:

Tel:

Site:

Email:

Clientela:

Serviços Prestados:

51.CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E LAZER – CIEL – falar com Kátia ou Rosana

Presidente: Diretora Sra. Letícia Dantas Freitas

Endereço: Av. Jorge Amado, Rua F, nº 14- Imbuí

CEP:41730-030

Tel:323319048

Site:NÃO TEM

Email: escolaciel@hotmail.com

Clientela: Pessoas com Deficiência Auditiva

Serviços Prestados: Escola Regular Inclusiva (alunos com e sem deficiência), desenvolvem aula de judô e dança.

52.ORGANIZAÇÃO DE AUXÍLIO FRATERNAL – OAF – contato: Emerson (S. Social)

Presidente: Pe. Clodovil Piazzo

Endereço: Rua do Queimadinho, nº17 - Lapinha

CEP:40325-025

Tel:3319-9700/33199701

Site: NÃO TEM

Email:NÃO TEM

Clientela: Menores (declarou não ter o foco no atendimento à pessoas com deficiência)

Serviços Prestados: Abrigar menores; realizar inserção familiar.

53.NACCI- NÚCLEO DE APOIO AO COMBATE DO CÂNCER INFANTIL – (contato com Adriana)

Presidente: Cleyton Costa Oliveira

Endereço: Rua Alvo, nº 45 - Saúde

CEP:40045-180

Tel:3322-4198 33269313 (fax)

Site: www.nacci.org.br

Email: naccivida@terra.com.br

Clientela: Crianças vítimas de câncer

Serviços Prestados: tratamento e atividades de recreação

54.ASSOCIAÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA – SEÇÃO BAHIA

Presidente: Débora Silva da Costa Pereira

Endereço: Av. Tancredo Neves 3343, Edif. CEMPRE, sala 1103 – Torre B
Caminho da Árvores

CEP: 41 820 021

Tel:33410121

Site: www.abpp.com.br

Email: abppsecao.ba@uol.com.br

Clientela:

Serviços Prestados:

55. CONVIVO – CENTRO ESPECIALIZADO PARA PND

Presidente: Ângela Batista San Juan e Tânia Maria Freitas Brandão

Endereço: Rua Marques de Queluz, 62 – Boca do Rio

CEP: 41.741-170

Tel: 3461-1054 3232-1561 (fax)

Site: NÃO TEM

Email: tmfbrandao@yahoo.com.br

Clientela: Pessoas com Deficiência Mental

Serviços Prestados: Escola Especial

56. HOSPITAL PROFESSOR CARVALHO LUZ

Presidente: Nice (Assistente Social)

Endereço: Praça Conselheiro Almeida Couto, 512 - Nazaré

CEP:

Tel: 33261592 33263211 (Cristina TO)

Site: NÃO TEM

Email: NÃO TEM

Clientela: pessoas com doenças crônicas

Serviços Prestados: Atendimento à doenças crônicas, terapia ocupacional, fisioterapia.

57. AESOS – ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL SONS DO SILÊNCIO Presidente:

Endereço: Eng. Muelini, 05 - Brotas

CEP: 40285-470

Tel: 3355-4567/3355-3763

Site:

Email: aesos@ig.com.br

Clientela: pessoas com deficiência auditiva

Serviços Prestados coral

58. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/ESCOLA DE DANÇA

ATIVIDADE DE EXTENSÃO “POÉTICAS DA DIFERENÇA”

Coordenadores: Prof^a Fátima Daltro, Prof^a Denise Coutinho e Mestranda Eleonora Santos

Endereço: Av Ademar de Barros, s/n –Campus Universitário – Ondina

CEP:

Tel: 32836572/6573/6579 ou 33515780/91750066

Site: Não possui

Email: deco35@terra.com.br

Clientela: jovens e adultos com múltiplas deficiências e seus cuidadores.

Serviços prestados: aulas de dança.