

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO
FÍSICA

CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO

Alessandra Matos Terra

BRASÍLIA
2013

CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO

ALESSANDRA MATOS TERRA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Dulce Filgueira de Almeida

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1011312.

T323c Terra, Alessandra Matos.
Corpos que dançam na diversidade e na criação / Alessandra
Matos Terra. -- 2013.
xiii, 132 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação Física, Programa de pós-Graduação
em Educação Física, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna.

1. Dança. 2. Corpo humano. 3. Identidade social.
I. Suassuna, Dulce Maria Filgueira de Almeida. II.
Título.

CDU 793.324

CORPOS QUE DANÇAM NA DIVERSIDADE E NA CRIAÇÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Defendida e Aprovada em: 07/08/2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dulce Filgueira de Almeida
Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida
Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Luciana Gomes Ribeiro
Membro Externo
Instituto Federal de Goiás – IFG

DEDICATÓRIA

À minha família e amigos que me apoiaram durante a longa jornada de estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que me iluminou durante todo o processo de construção e criação deste trabalho, me dando força para percorrer todo esse caminho de muito estudo e dedicação.

Aos meus pais Ademir e Mirlei, por toda atenção e afeto, por estarem ao meu lado incondicionalmente e por toda compreensão nos momentos de aflição.

Aos meus irmãos Mireille, Erika e Weber, por todo o carinho, auxílio e companheirismo durante toda a minha trajetória na universidade, por buscarem a cada dia me apoiar nesse caminho de estudos e pesquisas.

Ao meu noivo Frederico, por toda a dedicação e auxílio durante esses dois anos de pesquisa e estudo, tornando o caminho menos árduo do que parecia ser.

À minha orientadora, Dulce Almeida, que tanto me ensinou e pacientemente me acompanhou durante a trajetória da pós-graduação, me auxiliando nas novas trajetórias de estudo, proporcionando assim inovações e definições de focos de estudo sobre o corpo e a sociedade.

A todos os professores que contribuíram de forma significativa em toda a minha trajetória acadêmica, com ideias, questionamentos, sugestões, correções e incentivos, permeados por risos e choros.

Aos amigos Edmário, Karla, Isadora e Guilherme, que muito me ajudaram, pois transcreveram algumas das longas entrevistas realizadas.

A toda equipe de docentes da escola estadual de Goiás, Centro Especial Elycio Campos, pelo apoio aos meus estudos e pela compreensão por meus momentos de ausência.

A todos os integrantes do grupo NECON, em especial à Thaís, que contribuíram com o avanço dos estudos desta pesquisa, desde a qualificação do projeto à concretização da escrita desta dissertação.

Para chegar a um produto, mesmo que transitório, temos que lembrar que há uma história, uma trajetória, sendo assim, agradeço ao GEPELC (FEF-UFG), em especial à companheira de estrada Michelle e ao professor Fernando Mascarenhas, por permitirem minha entrada no mundo da pesquisa científica. E ao grupo de dança ¿porqué?, por iniciar a abertura do meu novo olhar para o universo da dança.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS E GRÁFICO.....	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
LISTA DE SIGLAS, ABREVIACÕES E SÍMBOLOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO E LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	17
1.1 Entrando em campo.....	17
1.2 O grupo <i>Pés?</i> Como tudo começou.....	23
1.2.1 Organização do grupo	27
1.2.2 Sujeitos do grupo	29
1.2.3 Metodologia do grupo <i>Pés?</i>	37
CAPÍTULO II – CORPOS QUE DANÇAM: CONSTRUINDO IDENTIDADES E PAPÉIS.....	45
2.1 O olhar sobre o corpo.....	45
2.2 Dança contemporânea e a diversidade.....	49
2.3 A questão da identidade e a construção de papéis	54
2.3.1 Identidade social: a construção do grupo.....	56
2.3.2 Identidade pessoal e a relação com o grupo.....	60
2.3.3 Papéis sociais.....	66
CAPÍTULO III – ESPAÇO DE EXPLORAÇÃO: O PROCESSO CRIATIVO EM CENA.....	86
3.1 Processo criativo: a primeira etapa.....	87
3.2 Cotidiano do <i>Pés?</i> : a rotina do processo criativo	94
3.3 Participação no processo criativo: sentido de pertencimento ao grupo.....	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	126

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

	Página
Tabela 1 – Entrevistas realizadas	22
Tabela 2 – Fala das mães sobre o que é o grupo <i>Pés?</i>	62
Tabela 3 – Fala de monitores sobre a organização do grupo.....	70
Tabela 4 – Fala de monitores sobre o objetivo do grupo.....	105
Gráfico 1 – Percentual de distribuição do responsável pelas aulas	74

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Ilustração 1 – 1º aula observada	40
Ilustração 2 – 4º aula observada	41
Ilustração 3 – 9º aula observada	42
Ilustração 4 – 11º aula observada	44
Ilustração 5 – 9º aula observada	62
Ilustração 6 – 16º aula observada	65
Ilustração 7 – 4º aula observada	72
Ilustração 8 – 9º aula observada	88
Ilustração 9 – 5º aula observada	96
Ilustração 10 – 14º aula observada	97
Ilustração 11 – 7º aula observada	99
Ilustração 12 – 9º aula observada	100
Ilustração 13 – 11º aula observada	101
Ilustração 14 – 13º aula observada	103
	103

Ilustração 15 – 9º aula observada	
Ilustração 16 – 9º aula observada	107
Ilustração 17 – 9º aula observada	108
Ilustração 18 – 10º aula observada	108
Ilustração 19 – 13º aula observada	109
Ilustração 20 – 15º aula observada	109
Ilustração 21 – 15º aula observada	110
Ilustração 22 – 13º aula observada	111
Ilustração 23 – 13º aula observada	112
Ilustração 24 – 13º aula observada	115

LISTA DE SIGLAS, ABREVIACOES E SÍMBOLOS

CETEFE	Centro de Treinamento de Educação Física Especial
PEAC	Projeto de Extensão e Ação Contínua da Universidade de Brasília
PPNE	Programa de Apoio s Pessoas com Necessidade Especial
UnB	Universidade de Brasília

RESUMO

No presente trabalho buscamos compreender a atividade de um grupo de dança contemporânea, formado por pessoas com e sem deficiência, buscando identificar as possibilidades da dança para expressão da diversidade de corpo e de práticas e, por consequência, a construção de suas identidades sociais. Ambicionamos, especificamente, observar o significado do processo de interação social por meio dos papéis exercidos pelos atores sociais (coordenador, monitores e alunos) no cotidiano do grupo de dança, levando-se em conta a construção de outras identidades numa dimensão intersubjetiva e evidenciarmos a participação dos atores sociais no processo criativo do grupo, considerando a diversidade de corpos e de papéis. O lócus de investigação foi grupo de dança *Pés?*, grupo este vinculado como projeto de extensão da Universidade de Brasília. A realização da pesquisa propriamente dita, delineada como um estudo de caso, utilizamos como técnicas: entrevista semiestruturada, observação direta e registro de vídeo. A análise das informações se deu a partir da catalogação e sistematização das transcrições das filmagens e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. A revisão bibliográfica sobre questões que perpassam o tema de pesquisa aconteceu de forma transversal, durante todas as etapas da pesquisa. Tivemos como autores centrais utilizados para a construção da análise Goffman (1988), Cuche (2002), Hall (2000), Marques (2010), Laban (1978), Siqueira (2006), entre outros, que, aos seus modos, trouxeram significativa contribuição para o tema em estudo. Por meio da análise podemos inferir que o significado da dança contemporânea desenvolvida no grupo *Pés?*, em relação à diversidade de corpos e de técnicas corporais, é expresso por meio da construção de identidade coletiva, cujo sentido de pertencimento atende ao grupo e apresenta papéis sociais transitórios.

Palavras-chave: corpo, dança e diversidade.

ABSTRACT

In this study we sought to understand the activity of a contemporary dance group, made up of people with and without disabilities in order to identify the possibilities for dance expression of the diversity of body and practices and, consequently, the construction of their social identities. We aim specifically to observe the significance of the process of social interaction through the roles played by social actors (coordinator, monitors and students) in the daily dance group, taking into account the construction of other identities in the intersubjective dimension and highlight the participation of social actors in the creative process of the group, considering the diversity of bodies and roles. The locus of research was the dancing group “Pés?”, a group of an extension project at the University of Brasilia. The research itself, delineated as a case study, we use such techniques: semi-structured interviews, direct observation and video record. The analysis of the information was given from the cataloging and systematization of the footage and transcripts of interviews with the subjects. A literature review on issues that pervade the research topic happened transversely during all stages of the research. We had such central authors used to construct the analysis Goffman (1988), Cush (2002), Hall (2000), Marques (2010), Laban (1978), Siqueira (2006), among others, that their ways, brought significant contribution to the subject under study. Through analysis we can infer that the meaning of contemporary dance developed in the group “Pés?”, in relation to the diversity of bodies and body techniques, is expressed through the construction of collective identity, whose sense of belonging to the group meets and presents social roles transient.

Keywords: body, dance and diversity.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve a intenção de investigar o significado da dança contemporânea como possibilidade de expressão da diversidade de corpos e de técnicas corporais, que podem permitir a construção de outras identidades para os atores sociais que dela participam. Diversidade, essa, composta por atores sociais que têm corpos com e sem deficiência.

A dança é considerada uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade, sendo entendida como tensão física que se transforma em tensão sócio-histórico-político-cultural e vice-versa (GEHRES, 2005), arte que utiliza do corpo e de seus movimentos como meio de comunicação, refletindo a cultura do grupo no qual está inserida.

Vale salientar que a dança é um fenômeno sociocultural de grande relevância na sociedade e que pode ser percebido após um simples olhar para o cotidiano. São as pessoas que praticam a dança como profissão ou por lazer, que vão assistir a diferentes apresentações. A dança está presente de diversas formas nas transmissões televisivas e no cinema, ou seja, as danças também aparecem enquanto entretenimento.

Segundo Mansur (2003), quando se fala de dança, logo também se fala de movimento e, concomitantemente, de educar o movimento. Esse educar significa extrair de si algo que mostre significado, produza sentido na vida do indivíduo. Assim, esse educar da dança não é moldar os sujeitos em um padrão, ou seja, ao ensinar dança não podemos buscar padronizar os corpos das pessoas, nem mesmo os sentidos e significados que cada um dos sujeitos traz, devemos sim procurar instigar a sua vontade e possibilidade de expressão.

Não se trata de ver o corpo como objeto, mas sim dar enfoque às nuances que os atores sociais trazem em seus corpos, pois entendemos que esse corpo não é puramente biológico; suas ações são concomitantemente biológicas, psicológicas culturais e sociais, de forma a estudarmos o “corpo como construção cultural e sede de signos sociais” (DAÓLIO, 1995, p.30).

Esses corpos na contemporaneidade buscam ter uma aceitação na sociedade, ter uma aparência que seja aprovada pelas pessoas, de tal modo que se

tem a construção de uma identidade social virtual, como é elucidado por Goffman (1988), ou a exibição de uma identidade provisória ou durável, como aponta Le Breton (2007). Em ambos os contextos ocorre uma construção da identidade de modo que os sujeitos apresentam-se com caracterizações que não sejam rejeitados socialmente.

Gaio e Góis (2006) lembram que alguns estudos sobre a diversidade humana e a resignificação do estar em sociedade, por meio da inclusão social, já vem há muito tempo demonstrando a busca de novos olhares e ações que elucidam as diferentes possibilidades de lidar com as diferenças humanas, não como um fator limitador, mas como uma possibilidade de troca, de enriquecimento do convívio humano e de aprendizagem com as diferenças.

Uma dessas possibilidades de vivenciar e promover respeito e entendimento sobre as diferenças é a dança, que, enquanto linguagem, permite “mostrar, explorar e valorizar os corpos” (GAIO E GÓIS, 2006 p.16), de forma a experimentar a singularidade dos corpos e suas infinitas possibilidades de movimentação e comunicação. A dança torna-se significativa a partir de uma proposta na perspectiva da educação crítica de todos os corpos, da reflexão das denúncias das desigualdades sociais, das desvantagens e da marginalização ainda presente em alguns discursos e ações que legitimam um padrão de corpo que pode dançar, bem como da aceitação do mesmo em outras esferas da sociedade, como o mercado de trabalho, a educação e o lazer.

O primeiro contato com o tema da dança contemporânea ocorreu por meio da experiência que adquiri no grupo de dança *¿por qué?*, quando me aproximei do universo da dança e da possibilidade do professor ser também artista, dançarino, coreógrafo e pesquisador. Tudo isso em paralelo à minha formação de licenciada em Educação Física. Essa formação me apresentou um dançar com corpos e propostas diversificadas, compondo e dançando junto ao grupo e tendo como referência dois espetáculos: *Dançadeira e Chá do Fígado, Baço e Memória*.

Logo iniciei minha atuação no ensino da dança na escola para estudantes surdos, o que me trouxe novos olhares para o trato com a dança, além de questionamentos que me instigaram a estudar o ensino especial: a possibilidade da dança para pessoas com deficiência auditiva, levando à realização de uma pesquisa, cujo objetivo foi observar e refletir as implicações das interações sociais

no contexto de ensino e aprendizagem da dança para estudantes surdos e ouvintes.

Com essa atuação profissional, concomitantemente com estudos e formações para minha qualificação, participei do curso *Danceability*¹, cuja proposta foi formar professores nesse método para trabalhar a dança em pessoas com e sem deficiência, o que me propiciou maior proximidade com as questões da dança contemporânea.

Nesse contexto, o interesse de estudar a dança foi ao encontro da minha formação e atuação profissional, que cotidianamente traz novas motivações para o trabalho, inquietando-me acerca do universo dançante.

Trago neste trabalho um conceito de dança contemporânea distinto, entre as várias conceituações do que seja essa dança. Parto da compreensão da dança contemporânea como um universo de possibilidades de movimentação e expressão dos corpos com suas singularidades para além da forma, buscando nesse conjunto uma não padronização dos sujeitos que se põem a dançar.

Assim, por meio da pesquisa buscamos responder algumas destas inquietações, como: qual é o significado da dança contemporânea em relação à diversidade de corpos e de técnicas corporais, bem como em referência à construção de outras identidades para os sujeitos/atores sociais que dela participam? Quem são os atores sociais? Quais os papéis sociais que esses sujeitos representam? Como se dá a participação desses atores no processo criativo?

Portanto, a presente pesquisa buscou investigar, no cenário da dança contemporânea, as possibilidades do dançar de um grupo de dança composto por pessoas com e sem deficiência, partindo do entendimento de que esse é um tema que ainda possui pouca sistematização teórica nas áreas da Educação Física, da Dança e da Sociologia. Além disso, o trabalho pode contribuir para a ampliação do debate sobre o tema *corpo e diversidade*, à medida que se constitui como uma proposta que envolve diferentes campos disciplinares.

Este estudo pode ser entendido como uma pesquisa social que analisou de forma qualitativa a realidade. A pesquisa deve ser entendida como “um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um

¹ *Danceability* foi sistematizado por Alito Alessi em 1987. É um método para dança, movimento e comunicação não-verbal que integra pessoas com e sem deficiência. Este método permite que todas as pessoas se expressem e colaborem artisticamente (Disponível em <http://espanol.danceability.com/portuguese.php>. Acessado em 18 de julho de 2013).

produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO, 1994, p.26). Destarte, iniciamos nossa pesquisa perguntando quais as possibilidades da dança para expressão da diversidade de corpos e práticas corporais no processo de interação social de atores sociais (dançantes, coordenador/coreógrafo e monitores) no grupo de teatro-dança *Pés?*.

Para o enfrentamento desta questão de pesquisa e considerando a natureza de nosso objeto de estudo, optamos pela realização de um estudo de caso, assumindo o grupo *Pés?* como foco, por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como propósito buscar uma certa profundidade na compreensão do fenômeno por nós investigado.

A escolha do grupo *Pés?* não foi uma tarefa fácil. Ela ocorreu após uma série de visitas que foram empreendidas pela pesquisadora, junto a grupos de dança da Região Centro-Oeste, a fim de encontrar, não só o lugar da pesquisa, isto é, o lócus, mas também de redefinir a problemática orientadora da pesquisa, que consiste na busca da compreensão do significado de corpos, que se expressam por meio da dança e conforme suas diversidades.

Portanto, após algumas imersões em campo, encontramos o grupo *Pés?*, mas também podemos dizer que fomos encontrados por ele, visto que a escolha se deu de maneira mútua, no momento em que o coordenador do grupo, que também é mestrando na Universidade de Brasília, veio cursar no Programa de Pós-graduação em Educação Física, a disciplina Corpo e Cultura. Sendo assim, no momento em que se apresentou e disse o que fazia, vimos que aquele grupo de dança-teatro seria um potencial objeto para o nosso estudo. A motivação dessa escolha se deveu a dois critérios: a facilidade de acesso ao grupo, tendo em vista que é um grupo da Universidade de Brasília - caracterizado como um projeto de extensão que atende os universitários e a comunidade em geral - e, fundamentalmente, por este grupo apresentar em seu corpo de dançantes atores sociais com e sem deficiência.

Organizamos a dissertação em três capítulos. No capítulo I, apresentamos a metodologia e descrição da origem do grupo, sua organização, os atores sociais e a metodologia de trabalho. No capítulo II, procuramos identificar no processo de interação social do grupo de dança como se dá a construção de papéis sociais e de identidades, numa dimensão intersubjetiva. No capítulo III, evidenciamos a participação dos atores sociais no processo criativo do grupo, considerando a

diversidade de corpo e de papéis. Por fim, elaboramos a conclusão do trabalho, que reflete os pontos principais que vimos como relevantes segundo todo o percurso de obtenção e análise de informações, de maneira a contribuir com as reflexões acerca do tema da dança e da diversidade de corpos, assim como suscitar novos questionamentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO E LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

O propósito desse capítulo é apresentar a descrição da metodologia do nosso estudo. Em princípio é oportuno salientar que o nosso objetivo de pesquisa consiste em compreender a dança contemporânea como possibilidade de expressão da diversidade de corpos e de técnicas corporais, à medida que permite a construção de outras identidades para os atores sociais que dela participam.

A necessidade de apresentação do objetivo de pesquisa de maneira contundente está relacionada à forma de construção desse trabalho, em que o objeto foi construído, por meio das imersões em campo, ao mesmo tempo em que também foi ressignificado.

Desse modo, ao encontrar o grupo *Pés?*, como anteriormente mencionado, encontramos o nosso objeto de estudo, mas também o nosso lócus de pesquisa, visto que o lugar de pesquisá-lo era o mesmo onde estávamos, cotidianamente durante a pesquisa, problematizando-o.

Inquietava-nos a seguinte questão: como são definidas e redefinidas as possibilidades do dançar de um grupo de dança composto por corpos com e sem deficiência? Com base nessa questão de partida, fomos então a campo para realizar uma aproximação com nosso objeto de estudo, que passaremos a descrever de forma detalhada a seguir.

1.1. Entrando em campo

Podemos dizer que o primeiro momento ou etapa de pesquisa consistiu na aproximação com o objeto de estudo. Para tanto, realizamos alguns registros fotográficos e um trabalho inicial de observação, a fim de verificar a viabilidade da realização da pesquisa. Nesta fase exploratória da pesquisa, o grupo reunia-se no Centro de Dança do Distrito Federal, que está situado no Setor de Autarquias Norte

– VIA N2, Setor Cultural Norte, Anexo I da Secretaria de Cultura, nos dias de quartas (20h-21h30) e sábados (9h-11h30).

O Centro de Dança do Distrito Federal é um espaço antigo que não possui em sua estrutura física ambientes acessíveis a todas as pessoas, pois os banheiros não são adaptados e há um segundo andar cujo acesso é feito apenas por escadas. Porém, a sala onde o grupo reunia-se é ampla tendo em vista o número de pessoas do grupo, possui portas grandes, piso de madeira e espelhos.

A aproximação aconteceu nos meses de maio e junho de 2012, por três vieses. O primeiro viés foi o contato por e-mail com o coordenador do grupo para saber quem era o grupo, quando se reuniam e da possibilidade de participarmos das aulas do grupo para conhecermos os seus membros. Assim conhecemos o *Pés?*, inicialmente através das informações contidas na resposta do e-mail e com acesso ao site do grupo também indicado neste e-mail. O segundo viés aconteceu por meio de uma aproximação mais intensa, visitas ao grupo e participação nas suas aulas, promovendo, assim, uma aproximação pela observação direta e pelo contato corporal experienciado, nas aulas, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Por fim, um contato com a produção artística do *Pés?*, através da apreciação de ensaios e de vídeos do espetáculo do grupo.

Desta forma, definimos que o projeto *Pés?* poderia ser o lócus de investigação do presente trabalho. Realizamos uma primeira conversa com o coordenador, para saber da viabilidade de desenvolvermos nossa pesquisa e ele deu uma resposta positiva. Em seguida, reunimos com os demais sujeitos, monitores, alunos e pais, para apresentar a proposta da pesquisa e para saber do aceite em participarem. Todos também se disponibilizaram e aceitaram a realização da pesquisa no projeto *Pés?*. Com isso, definimos o lócus da pesquisa.

Após o trabalho de observação inicial e de definição do grupo, o projeto de pesquisa foi apreciado pela banca examinadora e enviado, concomitantemente, ao comitê de ética em pesquisa da Universidade de Brasília. Esta etapa foi fundamental para organização e qualificação do projeto de pesquisa, no qual nos orientamos para desenvolver todas as etapas da pesquisa.

Para a realização da pesquisa propriamente dita, delineada como um estudo de caso, utilizamos as seguintes técnicas: observação direta, registro de vídeo e entrevista, sendo essas técnicas utilizadas para conseguirmos captar com maior

amplitude as informações que o campo investigado forneceu durante o período da pesquisa.

Destacamos que nessa fase da pesquisa o grupo não se reunia mais no Centro de Dança do DF. O grupo passou a ocupar uma das salas do Instituto de Artes Cênicas da Unb, sendo que a maior parte dos encontros foram realizados na sala 51, localizada no segundo piso do prédio. Porém, ocorreram variações de salas durante todo o período observado, devido a uma [falta de] organização entre o grupo e o instituto, o que levou o grupo a desenvolver seus trabalhos em diferentes espaços.

A revisão bibliográfica das questões que perpassam o tema desta pesquisa ocorreu de forma transversal, durante todas as etapas do estudo. *A priori*, o quadro teórico utilizado para a construção da análise foi constituído por autores como Bourdieu (2006), Goffman (1988), Hall (2000), Cuche (2002), Siqueira (2006), Tomazzoni (2006), Marques (2010), Laban (1978) e Strazzacappa (2006), entre outros, que, aos seus modos, trouxeram significativa contribuição para o tema em estudo.

A primeira técnica que utilizamos foi a observação direta. A observação direta foi realizada durante as aulas do projeto *Pés?*, o que foi interpretado como o cotidiano do grupo investigado. Realizamos a observação direta a partir de um roteiro² previamente estabelecido e com o registro das informações em diário de campo. Para conseguir realizar todo esse registro e para haver menor interferência na realidade do grupo, não houve mais participação da pesquisadora nas aulas do grupo, como aconteceu na fase de aproximação ao campo.

Durante o trabalho de observação do grupo, utilizamos como complementação o registro em vídeo e fotografia, o que nos permitiu observar não só a fala dos sujeitos investigados (com base nas entrevistas), como também as evidências não-verbais, isto é, seus gestos e seus silêncios.

Iniciamos a filmagem e encerramos de acordo com o início e fim do encontro do grupo, que teve duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A filmadora ficou posicionada em um tripé localizado em um dos lados da sala, com a lente aberta de modo a captar uma imagem mais ampla e geral do espaço, podendo registrar da maneira mais nítida possível o que estava acontecendo na sala.

² Roteiro encontra-se em anexo.

Iniciamos as filmagens no segundo semestre de 2012 - agosto a novembro. Elas foram realizadas às quartas-feiras, das 20h às 21h30, e aos sábados, das 09h às 11h. Acompanhamos o grupo por um longo tempo na tentativa de desenvolver uma relação de aproximação, no sentido antropológico do termo. Os registros de dados audiovisuais foram transcritos e, posteriormente, analisados.

Vale ressaltar que não realizamos a transcrição da filmagem dos encontros do grupo na íntegra, com uma transcrição linear dos fatos. As filmagens foram utilizadas como fonte de informações para complementar os registros realizados no diário de campo. Para isso, após o registro no diário de campo e por meio da filmagem de cada dia observado, construímos relatórios de observação. Para construção desse relatório de observação digitamos as informações do diário de campo e complementamos com as informações contidas na filmagem, construindo assim um documento com mais riqueza de detalhes da rotina do grupo pesquisado.

Com isso, utilizamos a filmadora como auxiliadora da nossa percepção sobre a observação do objeto de pesquisa. Vale salientar que, de acordo com Collier,

É através da percepção, amplamente visual e auditiva, que nos relacionamos com os homens à nossa volta. O conhecimento que temos dos fenômenos culturais é controlado por nossa habilidade em corresponder e compreender. A câmara fotográfica é um sistema óptico – não tem processo seletivo – e sozinha não oferece meios para contornarmos a necessidade que experimentamos de sensibilidade perceptiva (1973, p. 19).

Fizemos as fotografias durante a observação de maneira a registrar imagens estáticas de todos os encontros do grupo. Essas fotografias foram utilizadas posteriormente, na etapa de análise, como ilustração de recortes da realidade que apresentamos ao longo do texto da presente dissertação, não sendo elas o foco de análise, mas a complementação para se entender melhor a realidade.

A terceira técnica que utilizamos foi a entrevista. Por uma opção metodológica, decidimos utilizar a entrevista semiestruturada, que pode ser compreendida como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2006, p.146).

As entrevistas semiestruturadas foram filmadas de modo a ampliar a qualidade de captação dos dados, bem como sua análise, sendo realizadas com o coordenador, os monitores e os responsáveis pelos alunos, na presença dos alunos. As entrevistas foram orientadas por um roteiro construído com questionamentos básicos que abrangem os objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que foram construídos três roteiros³ de entrevistas, seguindo particularidades dos três grupos de entrevistados já enumerados.

Iniciamos com a aplicação de uma entrevista piloto, na tentativa de analisar a qualidade do instrumento de coleta de informações. Percebemos que no roteiro construído para entrevista destinada aos responsáveis dos alunos, havia perguntas confusas e que ele não conseguia alcançar a abrangência das informações que poderiam ser fornecidas pelos entrevistados. Assim, refizemos o roteiro e aplicamos aos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em dias pré-agendados e acordado entre o pesquisador e os entrevistados. Quase todas as entrevistas aconteceram no local de encontro do grupo, sendo realizadas antes ou após o horário de aula do grupo. Apenas uma entrevista com o monitor foi possível ser realizada fora do local e horário do grupo, devido à disponibilidade do entrevistado. Com essa organização e flexibilidade, permitimos a contribuição de cada sujeito para a efetivação da pesquisa.

Optamos por apresentar nomes das pessoas na identificação das entrevistas, pois é um grupo singular e que cita os nomes uns dos outros ao responderam as questões das entrevistas, que apresentam informações da realidade do grupo *Pés?*. Na tabela a seguir apresentamos os sujeitos e os elementos das entrevistas:

³ Os roteiros encontram-se em anexo.

Tabela 1
Entrevistas realizadas
(2012)

Entrevista	Mês (realização da entrevista)	Nome	Papel	Sexo	Duração (aproximada em minutos)
1	27/10	Rafael	Coordenador	M	120
2	27/10	Ana Luiza	Monitor (bolsista)	F	25
3	29/11	Clara	Monitor (bolsista)	F	30
4	30/11	Mariana	Monitor (bolsista)	F	40
5	05/12	Rodrigo	Monitor (bolsista)	M	20
6	01/12	André	Monitor (voluntário)	M	10
7	06/02	Leslye	Monitor (voluntário)	F	20
8	12/12	Aira	Mãe da Monise	F	30
9	15/12	Ângela	Mãe da Kelly	F	15
10	21/11	Claudia	Mãe da Laura	F	40
11	01/12	Cristina	Mãe da Marina	F	30
12	07/11	Marcia	Mãe da Fernanda	F	15
13	28/11	Simone e João	Pais da Thainá	F e M	20

Fonte: Terra, Alessandra Matos (2013). Com base em entrevistas realizadas, no Instituto de Artes da UnB, durante o ano de 2012.

Ao todo foram realizadas 13 entrevistas, sendo ouvidas 14 pessoas, totalizando 415 minutos. As entrevistas começaram a ser feitas a partir de dois meses que estávamos em campo, de maneira que os entrevistados já conheciam a pesquisadora. Durante esse período, entrevistamos 4 sujeitos do sexo masculino e 10 sujeitos do sexo feminino. De modo geral, todas as entrevistas foram realizadas com agendamento de 3 a 7 dias.

Analizamos as informações a partir da catalogação e sistematização das transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e com a sistematização do diário de campo em relatórios de observação. Para tanto,

observamos os objetivos a serem alcançados pela pesquisa, bem como os conceitos trabalhados, a fim de favorecer a análise e a interpretação das imagens, das falas e dos registros das anotações nos relatórios de observação. Utilizamos a transcrição das filmagens do cotidiano do grupo como informação complementar às demais técnicas utilizadas.

Realizamos as transcrições das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa de acordo com as análises das falas, tomando como unidade de análise uma linha, uma sentença ou um parágrafo. A unidade está, conseqüentemente, baseada na fala (BAUER & GASKELL, 2002).

Todas as técnicas de pesquisa foram utilizadas por nós de modo complementar, a fim de conseguirmos interpretar o fenômeno social que é objeto de nosso estudo. Assim, consolidamos a análise de modo a inter-relacionar as informações obtidas por meio de diferentes técnicas e na busca por interpretá-las. Para tanto, descreveremos a origem do grupo investigado, sua organização, seus atores e a metodologia do grupo.

1.2 O grupo *Pés?* como tudo começou

O projeto *Pés?*⁴, cujo objetivo é a criação de espetáculos cênico-dançantes para pessoas com deficiência, surgiu em 2011, em Brasília – Distrito Federal. A iniciativa de sua construção se deu em razão da necessidade de apresentação de um projeto de conclusão de curso no Instituto de Artes da Universidade de Brasília, instituição em que o seu coordenador estava vinculado como estudante naquela oportunidade.

Para entender o processo de surgimento e consolidação foi necessário compreendermos a trajetória do coordenador e fundador do grupo, de modo que o grupo não foi criado e se sustenta até hoje apenas por essa passagem de uma etapa de formação acadêmica, que perpassa por questões da história de vida, da formação acadêmica, do fazer artístico e da pesquisa cênica em dança.

O coordenador Rafael Tursi começou a fazer teatro em 1998, no estado de São Paulo, e se engendrou no caminho de ator, produtor, em fim, um homem de teatro, como ele mesmo se define. Nessa trajetória, em 2003, ele decidiu fazer isso

⁴Site oficial do projeto *Pés?* <http://www.projetopes.com.br/>.

profissionalmente, buscando entrar numa universidade. Após alguns vestibulares, ingressou na Universidade de Brasília, em 2004, iniciando sua carreira acadêmica.

O Rafael seguiu estudando como ator e produtor teatral até 2008, quando realizou seu trabalho final do curso de bacharelado em Artes Cênicas, momento que investigou a criação de um personagem emocional, psicológico e físico, a partir de uma mesma ferramenta, o sistema Laban⁵: a análise de movimento. Esse trabalho de conclusão de curso o fez descobrir diferentes possibilidades e ratificar que o sistema Laban é cabível, funciona e é bastante abrangente nas possibilidades de criação corporal. Desse modo, ele resolveu dedicar sua formação profissional no fator corporal de criação, pela fisicalidade do ator em cena.

Terminado seu trabalho de conclusão do bacharelado começou a se engendrar no curso de licenciatura, para obtenção da dupla formação em Artes Cênicas. Logo que entrou na licenciatura, uma amiga muito próxima sofreu um acidente de moto e ficou tetraplégica. Segundo Rafael, foi um susto muito grande e assim que ela sofreu acidente fez questão que a mãe contasse a ele. Coincidentemente, quando ela foi fazer o tratamento, conseguiu fazer no Hospital Sarah Kubitschek⁶ de Brasília, e o único conhecido na cidade era o Rafael, que passou a frequentar o hospital diariamente e acompanhar o tratamento.

O Rafael conta que quando estava dentro do hospital começou a observar as coisas que estavam ao redor, o que era feito, como era feito, quando acontecia, como era toda a rotina: hora da refeição, hora do tratamento, hora de exame, hora de aula; tinha uma agenda para cada paciente. Ao acompanhar esse trabalho de reabilitação foi questionando sobre o que significava as aulas, o que se fazia nelas. Ele percebeu que as aulas de reabilitação sempre caminhavam na direção do trabalho de fisioterapia, ou terapia ocupacional, não se abordava o artístico. Diante

⁵ Rudolf Von Laban, de acordo com Fernandes (2006) foi um artista das diferentes linguagens, visto como um ator, dançarino, pintor, coreógrafo, escritor e pesquisador. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação, pois teve como “principal objetivo o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas” (FERNANDES, 2006, p.27). Desta forma, devido as suas teorias Laban é considerado como o maior teórico da dança do século XX e o precursor da forma de dança-teatro alemã.

⁶ O Hospital Sarah é uma rede de hospitais de reabilitação destinadas à área do aparelho locomotor, mantido pelo Governo Federal através da gestão da Associação das Pioneiras Sociais. Mais informações acessar o site da rede de hospitais através do endereço: <http://www.sarah.br/Cvisual/Sarah/>.

disso, ele começou a se questionar sobre sua própria formação: “Será que eu consigo reabilitar alguém pela dança? Será como eu posso fazer?”. A partir dessas indagações definiu que esse seria seu projeto da licenciatura: trabalhar com pessoas com deficiência.

Inicialmente a ideia do projeto era trabalhar com apenas um tipo de deficiência. Neste contexto, o perfil dos sujeitos seria: estar na cadeira de rodas, mas com os braços no seu estado habitual, fala convencional, intelectual preservado, ou seja, sujeitos que teriam só as pernas comprometidas para realizar esse trabalho de reabilitação. No princípio, Rafael tentou propor no hospital, mas havia uma instância burocrática muito maior de aceitação, porque no hospital estaria lidando com pacientes, pessoas deficientes em estado de reabilitação e que, portanto, ainda não estavam habituados com a deficiência. Além disso, eles seriam usados como experimento, como tentativa de reabilitação.

Sem uma formação específica na área de deficiência e reabilitação, Rafael desistiu de tentar realizar seu projeto no espaço hospitalar, pois teria que se capacitar em outra área, num outro meio, com outra perspectiva de atuação. Então, teve a ideia de não trabalhar com a reabilitação, mas sim realizar um trabalho de criação artística voltado para pessoas com deficiência, de início, especificamente pessoas que fossem paraplégicas.

A proposta foi desenvolvida ao lançar a ideia para a faculdade, de modo a atender um grupo interno da UnB. Quando foi anunciada a sugestão do projeto de dança para pessoas com paraplegia, para o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especial (PPNE)⁷ da UnB, obtiveram a informação de que havia um número insuficiente de pessoas cadastradas com paraplegia, apenas um aluno, um professor e um funcionário técnico-administrativo, cujos horários não eram compatíveis entre si.

Diante desse número restrito de pessoas com paraplegia na universidade, teve-se uma segunda proposta: formar um grupo de monitores que comprasse a

⁷ Vinculado à Vice-Reitoria da UnB, o PPNE media o relacionamento entre o professor, o funcionário e o estudante portador de necessidades especiais da UnB. Com ações como o Programa de Tutoria Especial, o Projeto da Biblioteca Digital e Sonora e a oferta de transporte a esses universitários dentro do *campus*, o programa visa a proporcionar um livre exercício da cidadania para todos que integram a comunidade acadêmica da instituição (Disponível em: http://www.unb.br/servicos/para_a_comunidade/necessidades_especiais. Acessado em 26/03/2013).

ideia e que auxiliasse no desenvolvimento do projeto. Assim, esse projeto de dança tornou-se um projeto de extensão e através da extensão os monitores seriam bolsistas da universidade e as vagas para alunos foram disponibilizadas para a comunidade em geral. Com isso, formou-se um equipe com quatro monitores e difundiu-se a ideia do projeto pela cidade, com ajuda da comunicação da Unb e do Jornal de Brasília.

Logo depois de terem anunciado o projeto, apareceu um grupo de pessoas interessadas no trabalho. Essas pessoas já formavam um grupo, pois participaram anteriormente de outro grupo de dança para pessoas com deficiência, que se dividiu e uma parte dele ficou sem professor. Esse grupo sem professor procurou o Rafael, pois estava interessado em participar do projeto, porém, nem um dos sujeitos era paraplégico. O grupo interessado era composto por cinco pessoas, com cinco deficiências diferentes. Por isso, os integrantes indagaram ao Rafael se ele aceitava ou não esses sujeitos interessados na sua proposta de trabalho, pois não se enquadravam no perfil que se procurava.

Nessa nova configuração de alunos que se apresentavam para o projeto, pessoas com diferentes deficiências, Rafael pensou sobre tudo o que tinha preparado durante este seu primeiro ano de licenciatura, tendo seus estudos voltados para pensar a prática de pessoa com paraplegia. O estudo com relação à pessoa com deficiência era o mesmo, porém a prática que tinha vivenciado e pensado em desenvolver já não cabia mais, pois a experiência vivida o levou a experimentação de locomoção e sensação de uma pessoa com paraplegia. Rafael fez o estágio de observação de docência, no Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE)⁸, onde jogou *badminton*, tênis, acompanhou as aulas, subiu e desceu rampa, foi na piscina, recolheu material. Ele fez tudo nesse espaço em uma cadeira de rodas, tentando aproximar-se da realidade de uma pessoa com paraplegia.

De acordo com Rafael, juntamente com sua orientadora Fabiana Marrone, decidiram aceitar o grupo com esse novo perfil, pois já não estavam mais interessados no trabalho de reabilitação, cuja exigência seria maior em relação ao

⁸ O Centro de Treinamento de Educação Física Especial está localizado em Brasília, no endereço: SAIS, Área 2A, Ed. Enap, Ginásio Sala G-04 – Asa Sul. Realiza treinamento com pessoas com diferentes deficiências. Mais informações no site: <http://www.cetefe.org/>.

entendimento da deficiência em todos seus aspectos biológicos. Definiu-se que o trabalho a ser pesquisado e sistematizado seria pela perspectiva artística, o que não implicou em ser um desafio menor, mas outro, cujo conhecimento aprofundado da deficiência se faria no processo do projeto, através das interações entre os sujeitos do grupo.

Deste modo, o projeto caracterizou-se pelo foco na investigação da criação do movimento expressivo para pessoa com deficiência. Assim, em abril de 2011, constitui-se o grupo *Pés?*, com o projeto aprovado pelo Colegiado de Artes Cênicas e o Colegiado de Artes da Câmara de Extensão, que tornou-se oficialmente um Projeto de Extensão e Ação Contínua da Universidade de Brasília (PEAC)⁹. O projeto possui três focos de atuação, quais sejam: (a) oficina de teatro-dança para pessoas com deficiência - qualquer pessoa e com qualquer deficiência; (b) processo de capacitação dos monitores para atuar com pessoas com deficiência e (c) criação de espetáculos.

A organização do grupo passa pelos três focos de atuação do projeto, porém, é importante entender que não se desenvolve de forma estanque, acontece entrelaçada [com os três focos] durante a rotina e o fazer do grupo. Dessa forma, apresentaremos essa organização do grupo *Pés?*, discorrendo sobre o percurso e, concomitantemente, elencando algumas informações e observações realizadas durante a pesquisa de campo, entrelaçando as informações contidas no diário de campo e nas entrevistas, tendo como fonte principal a entrevista realizada com o coordenador.

1.2.1 Organização do grupo

No ano de 2011, primeiro ano de existência do projeto *Pés?*, percebemos que as funções estavam definidas por uma hierarquia de papéis, pois segundo a fala de Rafael, como coordenadora geral do projeto de extensão e enquanto orientadora da

⁹ Os Projetos de Extensão de Ação Contínua imprimem o caráter de transdisciplinariedade à extensão por sua ação de integração entre a comunidade e a Universidade. São produções vinculadas em sua maioria de acordo com as diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEXT, às seguintes áreas de conhecimento: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho. Sendo que, o projeto *Pés?* está vinculado à área da educação (Disponível em: http://www.unb.br/administracao/diretorias/dte/r_peacs.html. Acessado em 26/03/2013).

pesquisa, estava Fabiana Marrone; como coordenador executivo e professor das aulas, estava ele, Rafael; enquanto monitores, que ajudavam na efetivação das aulas, estavam quatro estudantes da Unb, de diferentes formações; enquanto alunos, que estavam no projeto para participarem das aulas, estavam cinco sujeitos com diferentes deficiências e, por fim, os pais dos alunos, parceiros do projeto que forneceram as primeiras informações sobre os alunos e que os levava para fazerem as aulas.

Rafael, em sua fala, elucida que os protagonistas do projeto, ou seja, o mote das ações artísticas e pedagógicas são os alunos (dançantes). Deste modo, toda a organização das aulas foi pensada neles e para eles. Nas aulas do laboratório criativo, instituíram a relação professor e aluno, porque buscaram saber o que o aluno faz quando é trabalhado com ele os conceitos de peso, espaço, tempo, fluência, volume, distâncias, contato, troca, relação, jogo, chão, cadeira, em pé, agilidade, escuro e claro.

Precisaram saber o que os alunos ofereciam, para poderem partir desses conhecimentos para ministrarem as aulas e saberem o que se exigiria de cada sujeito. Assim, segundo Rafael, reconheceram as diferenças e trataram as diferenças, oferecendo condições iguais para cada aluno na sua especificidade, sabendo o que os alunos conseguem fazer, o que eles têm vontade de fazer ou como podem fazer diante do que ele propõe. Acredita que a ideia de tratar todos igualmente é boa, mas na sua execução é deturpada. Enquanto coordenador, confia que não é necessário tratar as pessoas iguais; primeiro, precisa-se entender a diferença. E, nesse caso, os que ofereceram essa diferença foram os próprios alunos.

Reconhecida as diferenças dos alunos, o projeto conta com os monitores para possibilitar a abordagem diversificada para cada um deles. O coordenador relata que quando foi realizar uma das primeiras intervenções no grupo, na primeira atividade que propôs levou massinha de modelar, pensando ser uma ideia genial, porque parte dos alunos tem o braço retorcido (na entrevista, Rafael retorce seu braço ao falar para demonstrar a experiência vivida). O objetivo da atividade era identificar como era a coordenação fina dos alunos. Para os alunos com dificuldades na mobilidade dos braços, a aula foi fantástica, pois tinham que trabalhar com a massinha; apertando, criando volumes, órteses e prolongamentos dos membros. Porém, para os alunos que não tinham dificuldades motoras nos braços, o

laboratório da massinha virou realmente uma brincadeira, mais lúdico, fizeram casinha, bolinha. Assim, Rafael acreditou que a aula se perdeu, porque imediatamente percebeu que muitos tinham uma coordenação fina apurada.

Portanto, pensaram que no projeto era preciso ministrar ao mesmo tempo cinco aulas diferentes, porque eram cinco alunos diferentes, mas com a ajuda dos monitores notaram que não seriam cinco aulas e sim uma mesma aula para tratar de um mesmo conteúdo, porém através de cinco abordagens distintas.

1.2.2 Sujeitos do grupo

O grupo *Pés?* é formado em sua diversidade de sujeitos, sendo eles: Rafael Tursi, Ana Luiza, André, Clara, Mariana, Rodrigo, Felipe, Fernanda, Kelly, Laís, Laura, Marina, Monise, Thainá, Angela, Aira, pai da Monise, Cristina, Claudia, Simone, João e Márcia. Cada um desses sujeitos pertence a um subgrupo que se constitui e define-se através dos papéis sociais determinantes dentro do próprio grupo; de modo que esses papéis foram compostos e nominados desde a consolidação do *Pés?*, sendo eles: coordenador, monitores, alunos(dançantes) e pais.

Para falarmos “dos papéis, podemos dizer que, por um lado, a ordem institucional é real apenas na medida em que é realizada em papéis executados e que, por outro lado, os papéis são representativos de uma ordem institucional que define seu caráter (incluindo seus apêndices de conhecimento) e da qual deriva o sentido objetivo que possui” (BERGER, 2001, p. 105). Através dos papéis sociais pudemos conhecer os sujeitos que formam e dão forma ao projeto *Pés?*. Portanto, em seguida, ilustraremos cada um dos sujeitos, a partir dos seus respectivos papéis. Isso através das informações anunciadas numa aproximação da constituição do sujeito como indivíduo e/ou como um coletivo.

a) Coordenador

O coordenador executivo do *Pés?* idealizou o projeto de extensão, formou o grupo participante e possuía como principal característica ser estudante da pós-graduação em Artes Cênicas em nível de mestrado.

Rafael, enquanto coordenador do projeto é responsável pela sistematização da maioria das atividades desenvolvidas nas aulas, a formação dos monitores e a criação, produção e direção do espetáculo. Tudo isso parece acontecer de forma concomitante, pois percebemos que o processo do grupo é dinâmico e está em constante formação e produção artística, de cena e de dança. Assim, o coordenador tem o papel de professor, coreógrafo, diretor, produtor do projeto e dançante.

b) Monitores

O papel principal dos monitores no projeto é de auxiliar no desenvolvimento das propostas anunciadas pelo coordenador nas aulas do projeto, facilitando o entendimento dos alunos. No entanto, também colocam suas ideias e proposições que posteriormente são dirigidas pelo coordenador.

Os monitores são pessoas sem deficiências, que totalizam seis sujeitos. Eles têm como principal característica serem estudantes universitários, porém uma já é formada. Eles possuem diferentes formações, sendo que uma é estudante de Artes Visuais, um é estudante de Artes Plásticas, uma de Artes Cênicas, uma de Psicologia, um é estudante de Direito e uma é formada em Turismo.

Possuem dois tipos de monitores: bolsista e voluntário. O grupo possui quatro monitores bolsistas, sendo eles estudantes da Universidade de Brasília e que recebem uma bolsa de auxílio para ajudarem no desenvolvimento do projeto de extensão. Os monitores voluntários são apenas dois, um deles é estudante de outra universidade e a outra já concluiu a graduação.

A Clara é licenciada em Artes Visuais e está cursando bacharelado em Artes Visuais na Unb. É estagiária do Ministério da Justiça, responsável pela classificação indicativa de filmes, participa do *Pés?* há dois anos (desde seu início prático) como monitora bolsista, onde teve a primeira experiência com pessoas com deficiência e com o trabalho de teatro-dança. Atualmente, além de ser monitora, é assistente de direção junto ao coordenador, auxiliando nas questões burocráticas.

O Rodrigo é estudante de Artes Plásticas, participa no projeto *Pés?* como monitor bolsista desde setembro de 2011. O que levou a participação efetiva do Rodrigo no projeto foi seu interesse social, por ele acreditar que assim estaria ajudando as pessoas, mas Rodrigo conta em sua entrevista que essa perspectiva

ampliou-se, pois essa questão social é secundária no projeto, percebendo novas possibilidades artísticas, anunciando ser sua primeira experiência profissional, apontando a seriedade do projeto e da sua atuação nele.

A Ana Luiza, mais conhecida como Ana Lu, é formada em Direito, mas atua em outra área como funcionária pública. Ela está cursando Artes Cênicas há um ano e meio na Unb, se interessa pelos estudos de teatro físico e já fez dança contemporânea. Por isso, Ana diz ter se interessado pelo trabalho do *Pés?*, um projeto de teatro-dança, do qual participa há um ano como monitora bolsista.

A Mariana está cursando Psicologia, realiza seu estágio no Hospital da Criança atendendo pessoas com dor crônica. Ela participa do grupo *Pés?* desde março de 2012 como monitora bolsista. Sua experiência artística está associada ao espaço do teatro, pois a estudante faz teatro há muito tempo. Também teve algumas vivências em dança, como: balé, dança do ventre e *street dance*; mas não considera essas vivências como uma experiência em dança por ser algo experienciado há muito tempo. O que levou sua participação no grupo foi o gosto pelo teatro e a possibilidade de acumular um aprendizado adquirido pela interação com as pessoas com deficiência, o que pode futuramente auxiliar na sua atuação profissional de psicóloga.

O André, mais conhecido como Pitoco, é estudante de Direito e trabalha como despachante mobiliário. Ele participa no grupo há cinco meses como monitor voluntário e nos conta que o que levou a sua participação efetiva no grupo “Foi mais querer ajudar, querer me descobrir também” (fala extraída da entrevista 6).

A Leslye, mais conhecida no grupo como Lili, é formada em Turismo desde o ano de 2004, mas nunca trabalhou na área. Atualmente trabalha no Ministério do Esporte como agente administrativo. É irmã da Kelly, uma das alunas do grupo. A Leslye apresenta na entrevista, que realizamos na pesquisa, que a sua participação no projeto *Pés?* perpassa por questões da intimidade, da particularidade, pois se dá pela ligação com sua irmã. Ela nos diz que o *Pés?* “É onde eu posso demonstrar um carinho pela minha irmã. É um lugar onde eu posso interagir com as pessoas que têm problemas de deficiência mesmo. O que mais? É o lugar onde eu posso ser realmente quem eu realmente sou” (fala extraída da entrevista 7). Sua atuação no grupo é como monitora voluntária.

c) Dançantes

Essa denominação – *dançantes* - refere-se às pessoas com deficiência do grupo e que conseqüentemente são também os alunos do projeto/ grupo. É definida pelo próprio coordenador, imbricado de sentido e significado no discurso da proposta do *Pés?*, pois esse termo não é usualmente utilizado no cotidiano do grupo, nem mesmo nas falas dos monitores, pais e nem dos próprios alunos.

O quadro composto pelos alunos observados, durante o período pesquisado, foi composto por pessoas com diferentes deficiências, que está disposto nos quatro níveis da deficiência: física, sensorial, intelectual e múltipla e em síndrome. A deficiência física envolve as questões locomotoras do corpo; a deficiência sensorial envolve o que tange os sentidos: fala, visão e audição; a deficiência intelectual afeta o cognitivo da pessoa; e a, múltipla que agrava uma ou mais áreas da pessoa. Já a síndrome define as manifestações clínicas de uma ou várias doenças, no grupo, tem-se a presença de uma aluna com síndrome de Kabuki.

A Kelly tem 34 anos, foi alfabetizada em casa, pois na idade escolar o médico achou inconveniente que ela fosse para a escola regular. Porém, atualmente está frequentando a escola, matriculada na Educação de Jovens e Adultos, ela vai acompanhada por sua mãe. Ela tem uma paralisia cerebral grave, o que afeta gravemente a coordenação motora, de modo que ela não fala e fica deitada numa cadeira de rodas no estilo de uma maca, sendo seus movimentos restritos, o que a faz ser uma pessoa dependente na sua rotina diária. A paralisia cerebral não afeta o cognitivo, mas sim as funções neurológicas de comando muscular. Assim, uma vez que ela não consegue controlar o sistema muscular com total eficácia, Kelly não consegue controlar os movimentos da boca, laringe e da língua, que auxiliam e são necessários para a fala. Contudo, “um dia convivendo com ela, você já consegue entender tudo que ela quer. Ela diz com os olhos, com gestos” (fala extraída da entrevista 9).

A Marina tem 23 anos. Segundo sua mãe, na idade escolar, foi indicada a frequentar a escola regular, pois não possuía deficiência intelectual. Porém, Marina foi acompanhada por ela da primeira série ao terceiro ano do segundo grau, pois não conseguia copiar a matéria a mão, apenas usando o computador, o que na escola não era permitido, assim, a mãe copiava todas as matérias. Marina tem

paralisia cerebral grau médio, associada a uma aquitose, atetose, por isso está numa cadeira de rodas na posição sentada, e, de acordo com Rafael, tem mais controle dos membros que a Kelly. Essa atetose faz com que ela mexa espasmaticamente os músculos do corpo, ou seja, de modo involuntário, quase que um avanço do músculo de forma abrupta, tendo uma dificuldade no movimento preciso e controlado. Isso faz com que o foco do trabalho com a Marina seja o controle, na precisão do movimento. Ela consegue balbuciar as palavras, de modo que tenta posicionar a boca de forma a pronunciar as palavras como ela ouve e como foi alfabetizada. Marina é uma pessoa que demonstra entrosamento no seu meio de convívio na sociedade, não por uma deficiência menor, mas por uma participação maior nesse meio.

A Monise tem 18 anos, está na escola no processo de alfabetização. Ela tem múltiplas deficiências, pois tem paralisia cerebral grau leve e uma deficiência intelectual. A Monise consegue ficar de pé e locomover-se fora da cadeira de rodas. Porém, a paralisia dela é associada a uma hemiparesia, tendo um lado do corpo movimentando formalmente, o outro lado não, pois ela consegue controlar os movimentos com pouca precisão, o que não há impede de ficar em pé. Monise quase não fala também, mas consegue balbuciar algumas palavras, por exemplo, na hora em que ela vai falar Rafael, ela fala “Ael”, o nome dela é Monise e ela pronuncia “Oni”, isso por não conseguir controlar a formação dessas palavras. Na avaliação do coordenador, é a dançante que apresenta a memória mais aguçada, porque quando pega qualquer um dos objetos já trabalhado, simula uma aula já experienciada ou toca a música de uma cena, ela é a primeira pessoa a entender o resultado e a dar respostas.

A Laís tem 14 anos, está frequentando a escola e apresenta uma deficiência intelectual de grau leve. Ela possui uma deficiência que não é perceptível facilmente, de modo que no convívio social as pessoas falam que ela não tem nada, pois não é algo que você consegue ver. Sua deficiência gera mais um desvio de atenção e um pouco de falta de coordenação motora, sendo isso percebido de modo informal, sem laudo médico, apenas através da percepção ou leitura feita pelo coordenador do grupo.

A Thainá tem 18 anos e frequenta o terceiro ano do segundo grau. Ela tem síndrome de Kabuki, uma síndrome rara em todo o mundo e principalmente no

Brasil, encontrada com maior frequência em pessoa com descendência asiática [mas ela não tem essa descendência]. O nome kabuki vem das máscaras do teatro, porque a fisionomia do rosto de todas as pessoas que têm síndrome é similar com os traços das máscaras do Cabúqui, que é uma linguagem teatral. A síndrome faz com que Thainá apresente falta de coordenação motora e desvio intelectual. No cotidiano ela consegue fazer as funções motoras habituais, como levantar e abaixar o braço. Porém, no exercício cênico, quando é solicitada para levantar o braço, faz de modo insatisfatório, como se estivesse com preguiça [levanta o braço até a altura do ombro com a mão relaxada]. Mas isso pode não ser preguiça, pois quando se pede para Thainá fazer um movimento, o corpo dela tem uma resposta mais lenta ao comando solicitado e pode não se perceber com total domínio a execução. Assim, é preciso entender quando é que a síndrome está causando um cansaço a mais, uma dor, um falta de movimento ou quando é preguiça. Segundo Rafael, quando o grupo começou existia um comentário que Thainá era preguiçosa e que precisaria realizar mais cobranças para com ela, mas durante o trabalho foram identificando até onde era preguiça e até onde não era.

O Filipe tem 26 anos, é alfabetizado. Ele tem uma tetraparesia, ou seja, tem a incompletude dos movimentos, diferente da conhecida tetraplegia que se perde o movimento dos quatro membros. Rafael nos contou que o Filipe teve um problema no pé e precisou ficar internado, nesse período, contraiu uma infecção hospitalar e entrou em coma e ficou alguns meses numa maca, com o corpo em posição fetal. Quando ele acordou do coma ninguém havia tirado ele dessa posição, então ele estava com 11 anos, numa idade de calcificação, de crescimento ósseo, e o osso dele se calcificou na posição que o deixaram. Filipe ficou na cadeira de rodas com o corpo enrijecido, sem elevação de tronco, tendo pouca movimentação de braço e de perna e para ele poder tocar a cadeira, ele anda com os pés como se estivesse remando, ou caminhando na cadeira de rodas, pois seus braços não conseguem chegar até as rodas. Filipe tem o intelecto e a fala totalmente preservada.

A Laura tem 13 anos, é a aluna mais nova do grupo e frequenta a escola da rede particular com caráter inclusivo. Ela não fala, mas diferente das outras alunas ela tem todo o aparelho motor para fala preservado e possui uma perfeita compreensão auditiva. Segundo a mãe, ela tem uma paralisia, que bloqueia a fala, ainda não diagnosticada pelos médicos. Às vezes, durante os encontros do grupo,

ela solta alguma vocalização, mas sem formar uma palavra, apenas sons. Segundo Rafael, associada a esse não falar, Laura apresenta uma deficiência intelectual que traz um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, percebido por suas ações e interações nas atividades propostas no cotidiano do grupo. No entanto, a mãe de Laura elucida que ela não tem um diagnóstico, que fizeram vários exames e não identificaram, assim, passaram a tratar a doença como atraso global de desenvolvimento.

A Fernanda tem 15 anos, estudou até a quarta série e durante seu tempo na escola participava da sala de oficinas. Ela tem paralisia cerebral grau médio, que lhe proporciona uma deficiência motora e na fala. A oralidade da Fernanda também é balbuciada, com dificuldade de pronunciar as palavras; as palavras são mais soltas, ela não tem toda a completude para falar. Devido à deficiência motora, Fernanda se desloca na cadeira de rodas, mas consegue ficar em pé e andar com auxílio de alguém, pois ela não tem força para sustentar o próprio corpo sozinha. Ela consegue se mexer, controlar os movimentos do braço, pegar alguma coisa, virar, girar, torcer, realizar elevação dos membros, ficar em pé, empurrar a cadeira, porém sempre com dificuldade com as habilidades motoras, mas o seu intelectual é preservado.

De acordo com o coordenador, existem alguns dançantes que são transeuntes pelo grupo, que não são frequentes, que ainda estão em processo de pertencimento e não pertencimento ao grupo. Esses dançantes são a Joelma e o Mário. A Joelma foi a primeira pessoa com paraplegia do grupo, ou seja, braços fortes, fala habitual, intelectual preservado e pernas comprometidas. Ela entrou no grupo, mas teve que fazer uma cirurgia de emergência e se afastou. O Mario tem 50 anos, é pai da dançante Monise e também tem paraplegia. Ele vem de outra atividade atlética, é ex-jogador de basquete, assim, segundo Rafael, apresenta outra disponibilidade corporal, que o favorece mais enquanto possibilidade de força dentro das atividades de exploração do grupo. Porém, acredita-se que por ele ser pai de uma das alunas e ser a pessoa mais velha do grupo, a aceitação dele com o grupo ficou fragilizada e por isso ele ainda está se encontrando e definindo se será ou não do grupo. Vale destacar que no período de realização da nossa pesquisa os dois alunos, Joelma e Mario, não estavam presentes.

Assim, Rafael nos apresenta que os dançantes são os personagens principais da história do projeto *Pés?*, pois nos diz que “O aluno é a pessoa que mais me

interessa aqui dentro, que me dá material de trabalho, que mais precisa também do meu trabalho. Por quê? Porque ele é o alvo, o protagonista da minha ação, e para ele que eu estou aqui é com ele que eu estou jogando”. Rafael não deixa de mostrar também em sua fala a significação dos pais como coadjuvantes dessa história.

d) Pais

Os pais são definidos pelo coordenador como parceiros do projeto *Pés?*, pois são responsáveis por acompanhar as pessoas com deficiência durante as atividades do grupo. Além desse acompanhar, trazem diferentes contribuições para o projeto, tais como transporte, informação e avaliação do processo.

Em primeira instância, os pais apresentam essa função de levar os alunos até o local onde se desenvolve o projeto, permitindo que participem das aulas e também das atividades de apresentação do trabalho cênico desenvolvido pelo grupo, nos teatros e eventos para os quais são convidados. Eles contribuem, dessa maneira, com o transporte dos alunos.

Segundo Rafael, os pais contribuíram com as primeiras informações sobre os alunos em relação à deficiência, ao seu corpo, aos seus gostos, trazidas principalmente pelo convívio com eles, sendo que a maioria nasceu com a deficiência e já lida com ela há um bom tempo. Mas as informações também foram apresentadas pelos laudos [médico] que os pais disponibilizaram para o coordenador sobre seus filhos. Deste modo, as atividades do projeto iniciaram-se com o coordenador e os monitores tendo um conhecimento prévio sobre os alunos. Assim, Rafael nos diz que “Não precisava usar os alunos como cobaias, usar as aulas como experimentos drásticos, eu partia de uma premissa que já vinha dos pais”.

Por fim, os pais deram retorno sobre o desenvolvimento do projeto com relação ao seu próprio filho e também com relação à proposta e trabalho desempenhado pelo grupo como um todo. Rafael conta que os pais passaram a apresentar a compreensão de que o que os seus filhos fazem é arte e que devem ser corrigidos quando for preciso e elogiados quando realmente apresentarem qualidade. E que não é porque são pessoas com deficiência que tudo que apresentarem será/estará bom.

Notamos que as pessoas mais presentes e envolvidas nas atividades do projeto são as mães, pois na maioria das vezes são elas que levam, esperam, buscam seus filhos e que participam das reuniões. As mães demonstraram estar mais próximas ao grupo, uma vez que queriam saber o que o grupo estava fazendo e como o grupo desenvolvia o trabalho, isso através de conversas com os monitores ou nos momentos que assistiram às aulas. De modo que, os pais, nas poucas vezes presentes, apenas levavam e buscavam seus filhos. Durante a pesquisa notamos a presença dos pais da Fernanda, da Laura, da Thainá e da Monise; a presença da mãe da Kelly e da Marina; e a Laís e o Filipe eram sempre levados pelos pais da Monise.

1.2.3 Metodologia do grupo *Pés?*

A estratégia de ensino e criação em dança utilizada pelo projeto *Pés?* é dividida em duas etapas. A primeira etapa é orientada para desenvolver nos participantes do projeto apropriações de conceitos como peso, tempo, fluência, espaço, cena. Isso através de experimentações criativas em teatro-dança vivenciadas nas aulas de processo criativo, explorando diferentes atividades e jogos para a apropriação de novos conhecimentos e/ou significados. Na segunda etapa, o foco do trabalho é dirigido para sistematização de uma composição, ou seja, no contexto do grupo, a produção de um espetáculo. Isso através de um processo para composição, explorando os corpos de maneira criativa para a construção de cenas de um espetáculo.

Podemos dizer que essa é a estratégia metodológica do grupo, um processo criativo com uma etapa de aulas e em seguida uma etapa de composição, pois as duas experiências (ano de 2011 e 2012) vivenciadas e corporificadas pelo grupo se deram desta maneira. No entanto, os enfoques de exploração criativa perpassaram por diferentes abordagens e temáticas.

No primeiro ano de trabalho, as atividades de exploração do movimento foram através de materiais lúdicos, tais como balão, massinha de modelar, tecido e barbante, que posteriormente geraram a composição do espetáculo “Klepsydra”. No

segundo ano de trabalho, as atividades ajustaram-se em laboratório de movimento¹⁰, nomeado por Rafael Tursi, em seguida, realizaram um processo de composição para criação do espetáculo “Grão(s)”.

Vale ressaltar que fizemos a pesquisa na primeira etapa do segundo trabalho sistematizado pelo projeto *Pés?*, ou seja, observamos e registramos apenas os encontros(aulas) do processo criativo do grupo. Destarte, em seguida apresentaremos os elementos que nos “saltaram os olhos” durante a reflexão sobre o registro dos quinze encontros que acompanhamos.

As aulas que acompanhamos desse processo criativo denominamos de laboratórios criativos, pois percebemos que foi um espaço construído para possibilitar a experimentação criativa do movimento, realizado a partir do desejo e da possibilidade que cada corpo depositava no espaço e tempo da aula. O coordenador nos diz que,

*Esse semestre a gente começou com outra etapa, que é de laboratório de movimento propriamente dito. Como assim? A ideia é a gente experimentar movimentações. A gente tem feito muito esse semestre, a música que tocar duas pessoas entram e se relacionam; uma pessoa atravessa a sala; uma pessoa vai para um lado, uma pessoa vai para o outro; eu quero que atravessa a sala um por um, dois a dois; no meio tem sempre que ter duas pessoas, um da dupla tem que se tocar e um sai para que outro fique. Se alguém quiser sair alguém tem que tocar para que sempre fique duas pessoas em cena, agora três pessoas, todo mundo; quero movimentos lentos. Saiu um pouco do objeto e passou para experimentação corporal. Tudo tinha que sair do corpo. Sendo bem sintético, para resumir, como a gente faz nossas aulas? Através de laboratórios. Laboratório entendendo que é o que se tornar movimento, para gente, e que é ressignificar ou entender o que era dança para o grupo *Pés?*, para o Rafael. Dança para mim, a gente está entendendo aqui como movimento de dança a expectativa que a pausa gera, o repouso que gera o movimento, o piscar, o sorriso, a expressão, o tônus muscular, a força, a tentativa e erro, que no erro teve tentativa e houve movimento, a respiração, a expectativa que a respiração gera. Então, isso que foi se tornando laboratório, a gente pôde aceitar que a tentativa varia, que o erro vale, que a gente vai usar um método empírico para avaliação (Entrevista 1).*

¹⁰ Notamos que os laboratórios de movimento eram as atividades e jogos pautados na proposta da improvisação durante as aulas observadas, que procuraram explorar as possibilidades de movimento de cada dançante de forma singular, criando e improvisando movimentos ao dançarem.

No entanto, os encontros (laboratórios criativos) não eram apenas as vivências desses exercícios de exploração do movimento, possuíam uma organização que se repetiam, tendo uma rotina própria do grupo, que buscamos registrar. O primeiro momento era de acolhida, destinado aos cumprimentos, conversar sobre o final de semana, promovendo o entrosamento entre os pares. No segundo momento, era a hora de acordar o corpo, realizavam um aquecimento, na maioria das vezes em roda, dirigido por um monitor ou pelo coordenador. Em seguida, desenvolviam diferentes atividades de laboratório de movimento, ou quando tinham apresentações marcadas, realizavam ensaios de cenas do espetáculo “Klepsydra”. Por último, realizavam uma roda de conversa, usada para avisos, reuniões e percepções das atividades realizadas ou avaliação do grupo.

Os laboratórios criativos que estamos apresentando são denominados pelo coordenador do *Pés?* como oficinas de teatro-dança para alunos com deficiência. A proposta dos laboratórios criativos foi realizada através de atividades diversificadas, de modo a explorar e aguçar o fazer artístico e criativo dos sujeitos presentes nesse espaço de educação e arte. Dessa maneira, esse transbordar do movimento expressivo e criativo não buscou naquele momento uma amarração para uma composição final, ou seja, o processo não estava voltado para uma criação específica, mas para um primeiro momento de exploração desses corpos dançantes.

Durante esse processo de aulas para os alunos com deficiência, podemos dizer que ele acontecia concomitantemente à formação dos monitores, pois estes participavam das aulas e em outros momentos ministravam aulas. Quando ministravam as aulas davam continuidade a propostas de aulas dirigidas pelo coordenador, repetindo alguns laboratórios propostos por ele em aulas anteriores ou realizando pequenas modificações. Em outros poucos momentos propunham novas possibilidades de laboratório.

Nas novas propostas de laboratórios, registramos uma aula ministrada por Clara e Rodrigo, estudantes de Artes Visuais, que usaram como canal da exploração de movimentos e da criatividade dos alunos as especificidades da área de estudo deles. Instigaram os alunos a espalharem tinta pelo corpo e deixar expressa a marca de seus corpos nas faixas de papel branco que estavam espalhadas pela sala. Assim, todas as pessoas se molhavam no colorido das tintas, lançando seus

movimentos pelo ar e suas marcas por todo papel, como podemos verificar na imagem (Ilustração1) a seguir:

Ilustração 1 – 1º Aula observada

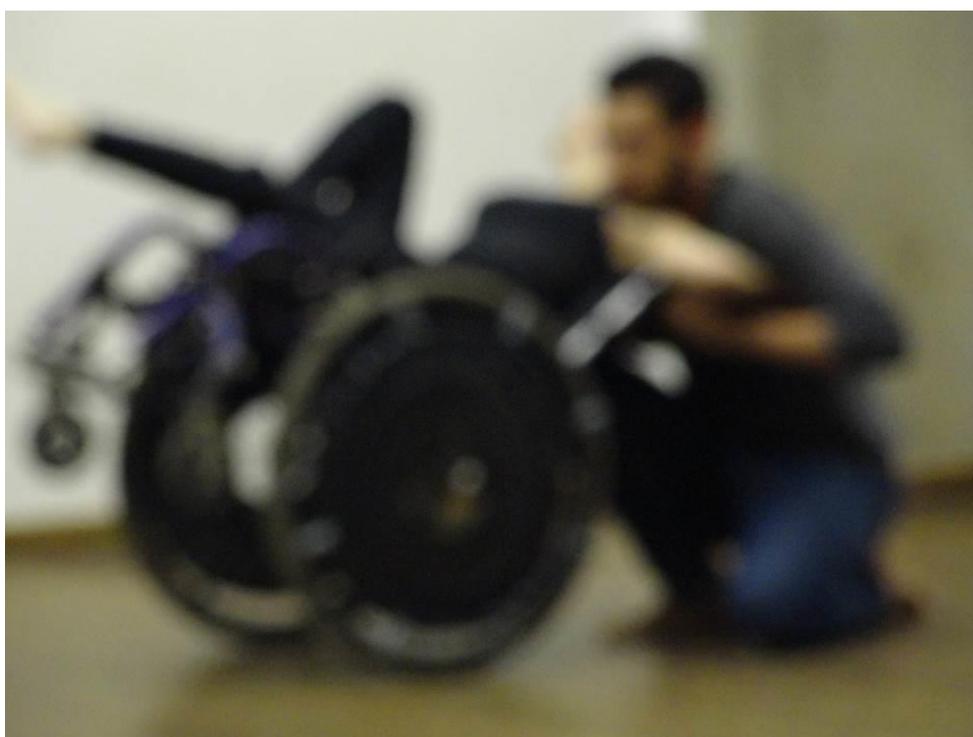


Fonte: Terra, Alessandra Matos. (2012). Encontro realizado no dia 18 de agosto de 2012.

Em outro encontro, dirigido pelo coordenador, o foco da aula foi colocar formas pelo espaço. Como mote de desenvolvimento das atividades e de organização de um laboratório de movimento, usaram a dinâmica da brincadeira pique-pega. Realizaram um pique-pega em duplas. Depois as duplas se desfizeram e individualmente deveriam ficar em câmara lenta e apenas o pegador deveria ser rápido. Em seguida, as pessoas que estavam livres ficaram paradas e quem iria pegar criava uma forma de se deslocar diferentemente dos outros, até chegar à pessoa que ele queria pegar. Na última variação da atividade de pique-pega, cada pessoa escolheu uma forma (pose) e um local na sala e o pegador deveria escolher a forma que quisesse e assumir o lugar dela e também a forma dela. Com isso, as pessoas exploraram as possibilidades de movimentos e pausas que seus corpos se dispuseram a fazer e a criar naquele encontro.

O impulso criativo, de uma das aulas, se fez através do jogo de luz e sombra que provocou diferentes explorações de movimento. A turma foi dividida em dois grupos. Quando a luz da lanterna estava iluminando o grupo precisavam montar todos juntos em oito segundos uma forma (pose) e assim a luz foi sendo alternada em um grupo e depois no outro. No próximo momento, todo o grupo formou uma fila próxima à parede, de modo que conseguia formar e ver sua sombra quando era iluminada pela luz da lanterna. Quando iluminado, os participantes precisaram dançar e ver o que sua dança formava na parede. Já na terceira atividade, os participantes organizaram-se em duplas ou trios e montaram uma pose na frente da luz que estava no chão da sala, de modo a fazer sombra na parede. Na última atividade, todos andavam pela sala no ritmo da música, e a Clara, professora desta aula, contava até oito para que todos juntos fizessem uma forma no centro da sala que estava marcado pela luz; em seguida, ela tirava uma foto e todos voltavam a caminhar pela sala. Nessa atividade de luz e sombra, os sujeitos conseguiam construir sua forma ou movimento e ao mesmo tempo apreciá-lo através da sombra que era produzida, apresentando outro caminho do processo criativo pela forma e pela deformação da imagem.

Ilustração 2 – 4º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. (2012). Encontro realizado no dia 29 de agosto de 2012.

Em uma das aulas observadas, Rafael procurou abordar diferentes estímulos para a exploração de movimento em cena, ou seja, a experimentação dos movimentos deveria ter a preocupação de construir uma cena, do corpo presente, como se estivesse se apresentando. Os estímulos usados foram a variação de ritmos de música; materiais como lenços, pandeiro e CD; realização de trajetórias todos juntos, através de um contato do corpo dos outros; construir, formar com o corpo em contato com outro corpo, como ilustra a foto(Ilustração3) abaixo.

Ilustração 3 – 9º Aula

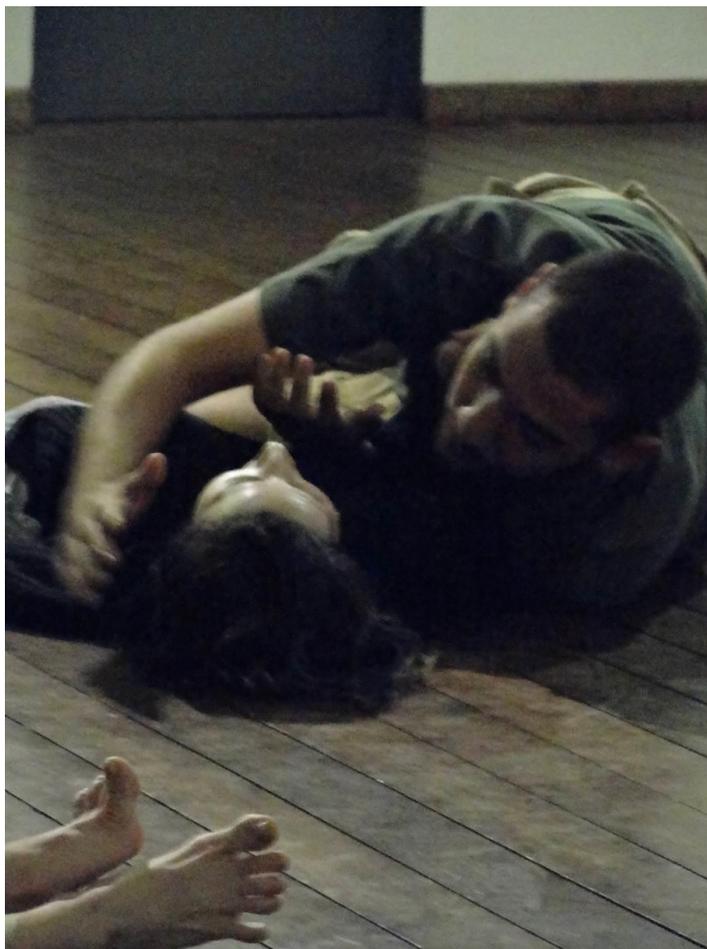


Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Nesta aula, a atividade teve como foco a variação de ritmos de música, cujo objetivo era todos se moverem pela sala de olhos fechados sentindo a música. Rafael estava com dois sons e variou os ritmos e estilos de música, dizendo: “*O que a música reverbera no meu corpo? Deixam vim. A única regra são os olhos fechados*”. Assim, todos dançavam pelo espaço da sala entregando-se ao ritmo da música. Com os lenços, o objetivo era uma aluna pegar o lenço da outra, se movimentando e interagindo. Em seguida, Rafael emendou os lenços e entregou-o para uma aluna e pediu para outra puxá-lo. Todos do grupo entraram em cena e interagiram com a corda de lenços. O pandeiro e o CD também foram objetos usados para construir um caminho de interação entre as pessoas e construir cenas. E as trajetórias coletivas foram momentos de criar novas formas de se deslocarem com os corpos unidos e em sintonia.

A exploração do espaço em diferentes níveis também foi trabalhada nas aulas, como podemos verificar pela ilustração da fotografia abaixo. Esse trabalho de explorar movimentos no chão foi realizado na aula dirigida pela monitora Ana Luiza. Ela levou todas as pessoas a deitarem no chão da sala e dançarem seguindo o ritmo da música. Em seguida, formaram um grande círculo e uma pessoa de cada vez deveria ir ao centro e fazer um movimento que a música marcava no seu corpo. A proposta da atividade também foi experimentada em dupla, de modo que quando a música mudasse, a dupla que estava ao centro também mudava. Assim, os corpos se entregavam ao chão percebendo as possibilidades desse contato - corpo/chão/ corpo - numa dinâmica de movimentos e pausas como podemos observar na imagem a seguir (Ilustração4).

Ilustração 4 – 11º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 17 de outubro de 2012.

Assim, numa rotina de experimentações pelo/do movimento construíram-se trocas corporais entre os sujeitos do grupo, percebendo as possibilidades de movimento e de criação de cada corpo, nesse coletivo dançante.

CAPÍTULO II

CORPOS QUE DANÇAM: CONSTRUINDO IDENTIDADES E PAPÉIS

Se admitirmos que a identidade é uma construção social, a única questão pertinente é: “Como, por que e por quem, em que momento e em que contexto é produzida, mantida ou questionada certa identidade particular? (CUCHE, 2002, p. 202).

2.1 O olhar sobre o corpo

O corpo carrega em si uma herança cultural que está ligada aos valores, às normas, significados e comportamentos sociais que o sujeito historicamente aprende/adquire por meio da linguagem, seja ela falada, escrita ou gestual, pertencente ao grupo que está inserido. De acordo com Soares (2004, p.110),

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

Para compreendermos essa educação de corpos é imprescindível sabermos que corpo é esse, onde ele está inserido, ou seja, que espaço ele ocupa na sociedade, que período histórico o circunda, quais são os sujeitos presentes nas suas interações sociais e sua dimensão intersubjetiva. Cada uma dessas variáveis pode modificar o corpo que é dinâmico e que pode ser considerado educado, à medida que atende a um padrão cultural socialmente estabelecido. De outro modo, os corpos que fogem a esse padrão aproximam-se de um desvio, que é instituído pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante. Vale ressaltar que essas regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas, ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, p. 30).

Os corpos que não atendem a esse padrão cultural ditado pela sociedade são considerados corpos desviantes, entendendo-se, neste contexto, o desvio como um contraponto às regras ou normas socialmente definidas. O desvio consolida-se, portanto, por meio de uma ação coletiva que se constrói conforme rotulações e processos de julgamento, isto é, estigmatizações.

Em perspectiva semelhante àquela apresentada por Becker, Goffman define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...]” (1988, p. 13), no qual o corpo sofre um pré-conceito, de forma que “baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (1988, p. 12).

As interações sociais estão associadas aos estigmas, de forma que no processo de aceitação do sujeito, em seu meio de convívio, a sociedade está cotidianamente criando rótulos. Nesses termos, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Se um sujeito é rotulado como “gordinho” e nesse espaço social está construído que as pessoas devem ser magras, dificilmente esse sujeito vai ser aceito por carregar esse estigma que está marcado em seu corpo, ou melhor, seu corpo é a marca que o enquadra numa categoria. Essas categorias que vão sendo construídas podem caracterizar o sujeito de forma positiva ou negativa, podendo estar associadas também a símbolos de prestígio (anel de formatura de um advogado, por exemplo) ou símbolos de estigma (cabeças rapadas de presidiários, por exemplo) sendo que, segundo Goffman (1988, p.52), “alguns signos que transmitem informação social podem ser acessíveis de forma frequente e regular, e buscados e recebidos habitualmente; esses signos podem ser chamados de “símbolos” (exemplo de um símbolo social é a aliança)”.

Deste modo, o estigma é compreendido como “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena”, de forma que “[...] criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa extraordinária ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Os estigmas presentes na dança não são exclusivos a ela, mas sim um fato social que se estende em todos os níveis de interações dos sujeitos. Podemos identificar isso com Rodrigues (2005), quando ilustra que:

Existem diferentes factores de inclusão/ exclusão social do corpo. Uns podem ser em grande parte desencadeados e controlados pela pessoa tais como o uso do vestuário, o cuidado do corpo, a impressão de identidades corporais como os “piercings” e as tatuagens. Outros, dizem respeito a condições dificilmente alteráveis tais como a deficiência e a idade. Em ambos os factores o corpo pode ser visto como um sinal de pertença e de identidade que é assumida na aceitação e conseqüente recusa de certos valores sociais. (2005, p.40)

Assim como em outras práticas sociais, com o universo da dança, o contexto é similar. Existem fatores que propiciam a compreensão de sinais de aceitação ou recusa de determinados corpos, conforme os valores sociais presados pelo grupo social. Por exemplo, determinados grupos de dança não aceitam um corpo que apresenta visíveis deformidades físicas ou mesmo culpas de caráter individual (homossexual, deficientes mentais, por exemplo) ou traços tribais de raça (GOFFMAN, 1988).

Esses corpos estigmatizados são vistos pelas suas incapacidades, limites e impossibilidades físicas, psicológicas e sociais. Por exemplo, dificilmente vemos uma pessoa que tenha menos flexibilidade, que esteja com sobrepeso ou que tenha alguma deficiência física dançando balé clássico. Entendemos que o balé clássico é uma proposta de dança arraigada na forma, nos passos codificados, de modo a exigir uma padronização de movimentos e de corpos(bailarinos) para concretização da sua concepção estética. No entanto, entendemos que os estigmas do corpo não são exclusividade expressos por meio da dança, mas fazem parte do contexto social, em que corpos diferentes podem ser estigmatizados pela sua forma física, pelas suas (não)ações, pelos seus símbolos, pela sua classe social, pelo seu gosto, pelas suas marcas.

Le Breton (2003, p. 30) aponta que o “corpo hoje é um motivo de apresentação de si”, ou seja, para o autor, o corpo se constitui como uma maneira de materializar homem. Nesse contexto, a aparência física assume um significado vital, por isso os homens acabam por delinear projetos de construção corporais, que culminam na modelação da aparência ou mesmo camuflam o envelhecimento ou a

fragilidade. Assim, apesar de se reconhecer a dimensão individual ou subjetiva do corpo, o mesmo é produzido pela sociedade, é uma construção social. Nessa perspectiva tem-se que:

Em nossas sociedades, a parcela de manipulação simbólica amplia-se, o reservatório de conhecimento e de serviço à disposição dos indivíduos estendeu-se desmesuradamente. A maleabilidade de si, a plasticidade do corpo tornam-se lugares-comuns. A anatomia não é mais um destino, mas um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, a redefinir, a submeter ao *design* do momento. Para muitos contemporâneos, o corpo tornou-se uma representação provisória, um *gadget*, um lugar ideal de encenação de “efeitos especiais”. Há cerca de dez anos milhões de atores o transformam convertendo-o em um emblema. Há um jogo entre o homem e seu corpo no duplo sentido do termo. Uma versão moderna do dualismo não opõe mais o corpo ao espírito ou à alma, porém, mais precisamente, ao próprio sujeito. O corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, o ser-nomundo, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável suscetível de muitos emparelhamentos. Deixou de ser identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um kit, uma soma de apreendido em uma manipulação de si e para quem justamente o corpo é ego, um duplo, um outro si mesmo, mas disponível a todas as modificações, prova radical e modulável da existência pessoal e exibição de uma identidade escolhida provisória ou duravelmente (Le Breton 1990) (LE BRETON, 2003, p. 28).

Nesse contexto de construção da identidade provisória do corpo, o corpo é “uma construção simbólica que adquire significados numa rede de fatos sociais e culturais e, portanto, um fenômeno privilegiado da construção da subjetividade” (ALMEIDA, 2009, p. 43).

O corpo é um elemento fundamental da vida social, concomitantemente um objeto público e privado possível de ser estudado em sua dimensão social e individual, desse modo, o corpo compõe uma unidade. Sendo assim, podemos observar a busca das pessoas em ter seus corpos benquistos na sociedade, ter uma aparência que seja aprovada por outras pessoas, de tal modo que temos a construção de uma identidade social distante de um estigma.

O corpo busca constantemente uma aceitação no grupo a que pertence ou ao qual quer pertencer, para realizar suas interações sociais. Esse grupo está dentro do espaço social, entendendo-o como o espaço prático da existência cotidiana. É o espaço que não possui o sentido único da experiência ordinária, que tem suas

lacunas e descontinuidades (BOURDIEU, 2006) e é nesse espaço que todos os sujeitos buscam perceber-se, identificar-se, expressar-se, relacionar-se e comunicar consigo e com os outros.

2.2. Dança contemporânea e a diversidade

Para compreender como olhamos para esse coletivo dançante durante toda pesquisa, apresentaremos a concepção de dança, corpo e diversidade dos quais estamos partindo as nossas reflexões e questionamentos. Entendemos que existe um sujeito histórico observando outros sujeitos históricos, que carregam em si marcas de sua história, cultura e sociedade. Sujeitos esses que podemos dizer inicialmente que são atores da sua dança e criação, tornando um artista. Partimos do entendimento de Salles que

O artista é visto em seu ambiente de trabalho, em seu esforço de fazer visível aquilo que está por existir: um trabalho sensível e intelectual executado por um artesão. Um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo. A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente (2004, p.26).

Com isso apresentaremos em que contexto esse ser sensível, que expõe no movimento suas sensações, ações e pensamentos, é entendido. Observaremos esse coletivo dançante como um sujeito social, artistas da dança contemporânea.

Podemos apresentar a dança como uma técnica de interações sociais que se constitui por meio do corpo. Como uma técnica corporal, a dança é adquirida e apropriada pelos sujeitos conforme os seus contextos históricos e culturais. O corpo dançante expressa significados, com base na construção de suas técnicas. Os significados dos corpos dançantes estão associados à dança como entretenimento ou espetáculo, mas, sobretudo, como um ritual. Isso porque,

Ao dançar com o outro, o corpo rompe a estrutura das relações institucionalizadas à medida que desvela a convivência dançante entre bailarinos/alunos do mesmo sexo ou de sexo oposto, de diferentes etnias, de nível intelectual diverso, casados dançam com solteiros, católicos dançam com espíritas. A experiência que fazemos do mundo não é a de um feixe de relações que determinariam cada

acontecimento, mas a de uma totalidade aberta cuja síntese não pode ser acabada. Os corpos na dança traduzem um desprendimento de atitudes preconceituosas e de princípios do espaço privado. Enfim, não existe um modelo padrão de amizade na dança porque essa arte é criada por corpos que imprimem sua singularidade e pluralidade, ao mesmo tempo, a partir do sentir o outro no movimento (VENÂNCIO E COSTA, 2005, p.164).

A dança que se expressa como uma prática cotidiana, ao passo que o cotidiano costuma ser entendido como o que se passa no dia-a-dia, na rotina. A ideia de rotina expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, seguindo um ritual, consistente na “prevalência de determinadas formas de conduta sustentadas por uma ‘segurança ontológica’, isto é, por uma confiança ou certeza de que a realidade é o que ela aparenta ser” (PAIS, 2007, p. 31). Com fundamento nessa compreensão de cotidiano, podemos admitir a dança como parte da vida das pessoas e também como expressão de suas técnicas corporais, assim o corpo carrega as marcas da história dessa dança no movimento, na vestimenta e na representação.

Por outro lado, a dança também ocupa o lugar de espetáculo, de mostrar as representações do corpo num determinado espaço e tempo, possibilitando sua profissionalização; como ocorre na história do balé clássico, que tem suas raízes no balé de corte e inicia sua formulação e enquadramento de técnicas e estéticas do movimento no século XII, sendo que

Também, pela primeira vez, surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: até então, a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir deste momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação de nível técnico (BOURCIER, 2001, p.64).

No entanto, com a construção das regras para exploração das possibilidades estéticas do corpo há uma padronização dos corpos e movimentos e consequentemente exclusão dos que não se enquadram a esses padrões. “[...] O corpo do bailarino seria um corpo belo na condição dos movimentos realizados se conformarem a padrões formais de harmonia e de elegância e a elevadas exigências técnicas” (TÉRCIO, 2005, p.51). Desse modo, Siqueira (2006, p. 8) esclarece que

No plano corporal, o corpo do balé clássico é rígido, fechado, voltado para verticalidade e obedece a regras fixadas heteronomicamente, por terceiros – ou seja, reproduz passos. O corpo, na dança contemporânea, é mais livre, dotado de maior autonomia e parece visar a estabelecer diálogo e comunicação. É nesse sentido que na dança clássica o significado está contido no próprio espetáculo de forma determinada e contingente, enquanto na dança contemporânea o significado é construído com o público por intermédio de uma interação entre sujeitos comunicativos, uma vez que grande parte das peças é de caráter abstrato, não-narrativo.

Diante de tais considerações entendemos que a dança contemporânea é uma prática em que o corpo pode romper barreiras de uma imagem corporal dada. Deste modo, a dança contemporânea permite a expressão de corpos diferentes, que podem usar de suas potencialidades e possibilidades no dançar. Vale registrar que essa compreensão da dança contemporânea pode ser encontrada em alguns grupos, que permitem aos sujeitos dançantes conhecerem as possibilidades de movimento do seu próprio corpo, de forma a sentir, pensar, expressar-se e, sobretudo, comunicar-se.

De acordo com Tomazzoni (2006), a dança contemporânea não consiste em uma escola ou tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de dançar, que utiliza diferentes técnicas corporais, tais como, as vindas do balé clássico, técnicas orientais, entre outras.

Diferente de outros acervos de dança, onde a padronização é fundamental para sua construção estética, estamos aqui a dizer de outra dança, onde a padronização não é pressuposto para dançar, pelo contrário. O fundamento da dança contemporânea está pautado em não ter uma técnica específica em que ela se firme, mas sim usar diferentes técnicas e linguagens para constituir o seu fazer dança. A autora Silva (2005, p.142) proporciona reflexões acerca do histórico da dança que auxiliou nossas ponderações sobre a compreensão da dança contemporânea, apresentou-nos que, “nenhuma outra corrente da dança, antes, lidou com experimentação e pesquisa como a de nossos dias. Pelo contrário, as correntes anteriores se formularam através de um vocabulário de movimentos restritos, de fórmulas coreográficas pré-estabelecidas e uma certa falta de liberdade criativa”.

Na dança contemporânea há possibilidade de ruptura de alguns paradigmas como o de que os corpos que dançam são perfeitos, que os movimentos são perfeitamente simétricos, o que sugere a existência da diversidade no dançar, com a possibilidade do diálogo com múltiplos estilos, técnicas e treinamentos da dança.

Desta maneira, o corpo será estudado inserido no universo da dança contemporânea, por tal prática ter a diversidade como uma das suas marcas. Entendemos que há uma pluralidade de corpos e conseqüentemente há pluralidade de técnicas corporais, sendo essas técnicas denominadas por Mauss como técnicas corporais, que são “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Em todo caso, é preciso proceder do concreto ao abstrato, e não inversamente” (2003, p. 211).

Marcel Mauss (2003) apresenta em seus estudos que do modo mais simples os homens servem-se de seus corpos, como, por exemplo, o andar até os mais complexos como o nadar, sendo essas técnicas aprendidas culturalmente a partir da realidade que os corpos estão inseridos. Logo, “em nossa sociedade a escolha por aprender uma técnica corporal está diretamente ligada a uma imagem preconcebida do corpo em relação aos signos que ele porta, no domínio das artes, essa escolha pode partir do mesmo princípio” (STRAZZACAPPA, 2006, p.46).

O corpo, como já discutimos, nesse mundo plural, possui singularidades que o leva a carregar sua forma, história e cultura de modo particular. Portanto, apropria-se também das técnicas corporais de forma singular. Assim devemos usar sempre técnicas corporais, no plural, pois não existe apenas um corpo e sim diferentes corpos sustentados pelas diversas experiências e técnicas corporais particulares. O corpo que tem uma composição (biológica) específica, tem “ao mesmo tempo, *memória*, reservatório de uma história passada, e *projeção do futuro*, com sua bagagem genética, seus sonhos, desejos, projetos etc.” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 45).

Não há uma técnica que possa servir a todos os corpos, nem um corpo que possa se adequar a todas as técnicas, pois as técnicas corporais são também condicionadas por fatores socioculturais (STRAZZACAPPA, 2006, p.45). Dessa forma, percebe-se que não existe a dança e sim as danças, cuja escolha por uma ou outra dança é carregada de valores e significados.

No seu estudo, Gaio e Góis (2006) afirmam que dançando podemos transmitir muitos conhecimentos. Elas propõem que esse discurso seja repercutido até que uma nova cultura possa ser o lema da sociedade, sendo ela uma cultura voltada para o entendimento e atendimento às diferenças, com uma heterogeneidade de corpos, interesses, desejos e vontade de usufruir os tempos de vida sobrepondo à hegemonia corporal e ao padrão. Com essa concepção de dança, possibilitamos que o olhar fique mais aberto e atento à diversidade de corpos no universo da dança. Tem-se que

Através da exploração do corpo como matéria sensível e pensante, a dança do século XX não cessou de deslocar e confundir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o “eu” e o outro, o interior e o exterior. E também participar plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo. Ao longo do século, a dança contribuiu para desfiar a própria noção de “corpo”, a tal ponto se tornou difícil ver no corpo dançante essa entidade fechada em que a identidade encontraria os seus contornos. Foi assim que se chegou aos poucos à ideia do corpo como o veículo expressivo de uma interioridade psicológica, enquanto a dança descobria a impossibilidade de se dissociar afeto e mobilidade. O bailarino contemporâneo não se acha destinado a residir em um envoltório corporal que o determinaria como uma topografia: ele vive a sua corporeidade à maneira de uma “geografia multidirecional de relações consigo e com o mundo”, uma rede móvel de conexões sensoriais que desenha uma paisagem de intensidades. A organização da esfera perceptiva como termina os lances casuais dessa geografia flutuante, tanto imaginária como física. Assim os universos poéticos tão diferentes que a dança do século encaminhou poderiam ser descritos como outras tantas ficções perceptivas. Os arranjos coreográficos seriam apenas a sua extrapolação espacial e temporal (SUQUET, 2008, p.528).

Dessa forma, nessa relação do corpo dançante, consigo e com o mundo, buscamos a democratização da dança como uma linguagem corporal que não apenas aceite as diferenças dos corpos num mesmo espaço dançante, como também explore essas diferenças, permitindo que os corpos se expressem, movimentem, representem, comuniquem entre si, construindo novas possibilidades artísticas e estéticas. Partimos do entendimento de que “na dança, o corpo também sofre alterações. Técnicas e tecnologias visam a criar novas linguagens que utilizem o corpo como meio de expressão. Dessa forma, o corpo é intérprete e signo quando participa do ritual da dança cênica, o espetáculo” (SIQUEIRA, 2006, p. 41).

Compreendemos que a participação nesse universo da dança necessita de saberes que estão relacionados ao conjunto de habilidades corporais (como

flexibilidade, coordenação motora e ritmo), técnicas, cultura e expressividade – representar, de modo que o corpo incorpora essas habilidades no processo histórico de suas interações consigo e com os outros. No entanto, o dançar não se constitui apenas pelas capacidades do corpo saber dançar, mas também do poder e querer dançar. Sendo assim, faz sentido a compreensão apresentada por Mauss (2003), com base na noção de técnicas corporais. Ao dizer que para que a técnica corporal goze de eficácia na educação do corpo é necessário que os homens saibam “servir-se” de seus corpos de diferentes formas. Neste ínterim, os homens também são capazes de produzir suas danças de diferentes maneiras, pois o dançar está relacionado a sua história corporal [memória], a sua herança cultural e ao tempo e espaço que se tem para realizar o seu dançar.

2.3 A questão da identidade e a construção de papéis

A identidade se faz no processo, não é algo natural, mas sim uma construção sociocultural, como destaca Hall (2000, p.14), “identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais”.

Segundo Cardoso de Oliveira (1976, p.4), a identidade constitui-se em uma noção bidimensional, ou seja, a identidade contém uma dimensão pessoal (ou individual) e outra social (ou coletiva) que “estão interconectadas, permitindo-nos tomá-las como dimensões de um mesmo e inclusivo fenômeno, situando em diferentes níveis de realização”. Dessa forma, a identidade social aparece “como a atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo, particularmente a de grupo social. Porém a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois também de algum modo é um reflexo daquele” (OLIVEIRA, 1976, p.5).

Nesta discussão de identidade individual e coletiva, Hall (2000, p.15) nos aponta que as identidades não são unificadas, podem possuir contradições e discrepância no seu interior, que têm que ser ajustadas. “Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (HALL, 2000, p. 8).

Para o grupo observado a linguagem estética da dança é o que traz esse sentido para a identidade coletiva como um grupo artístico. Podemos observar que no *Pés?* há uma unidade na identidade em nível do coletivo, como um grupo, no entanto, há as particularidades dos integrantes, que o constituem e que trazem singularidades em sua identidade individual. A identidade é uma construção social, que podemos observar a partir das representações de cada sujeito no processo de interação dentro das atividades do próprio grupo. De acordo com Cuche(2002, p.182),

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito de representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Para discutir as questões que permeiam a temática da identidade, Hall (2000) nos apresenta a necessidade de refletir as afirmações sobre diferença, tendo sentido quando abrangidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Para isso, Hall (2000, p.75) exemplifica essa relação da seguinte maneira: “Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina” [...], incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. [...] Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

No contexto de convivência de pessoa com deficiente, essa diferença também se faz presente. A pessoa sem deficiência, dito *normal*, deixa nítida a identidade do outro quando diz: “ela é deficiente”, para deixar claro o seu não pertencimento a essa identidade, ou seja, para se identificar como “sem deficiência”. Nesse contexto de diferenças, os sujeitos têm a necessidade de delimitar o espaço de pertencimento de si e do outro, entendendo Hall (2000, p.76) que a identidade e a diferença precisam ser ativamente produzidas, pois não são do mundo natural, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.

2.3.1 Identidade social: a construção do grupo

Segundo Cuche (2002), “[...] A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (CUCHE, 2002, p. 177). No entanto, esse mesmo autor nos apresenta que a identidade social não diz respeito exclusivamente aos indivíduos, pois todo grupo também possui uma identidade referente a sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. “A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista)” (CUCHE, 2002, p. 177).

Sobre a identidade do grupo identificamos um problema no que tange a sua definição. Isso com relação a como o próprio grupo se define e como os sujeitos externos (público), por exemplo, identificam o grupo *Pés?*. Entendemos que a “identificação pode funcionar como afirmação ou como imposição de identidade. A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma ‘auto-identidade’ definida por si mesmo e uma “hetero-identidade” ou uma “exo-identidade” definida pelos outros [...] (SIMON, 1979, p.24 apud CUCHE, 2002, p. 184)”.

Na fala do coordenador do grupo fica evidente a apropriação da proposta e a definição do objetivo do grupo, o que implica na luta por apresentar a identificação do grupo com um grupo artístico de teatro-dança, ou seja, um grupo de produção de arte. No entanto, com a peculiaridade do trabalho ser desenvolvido para e por pessoas com deficiência, o grupo é identificado pelos outros como um grupo de trabalho social. Identificamos essa problemática com a resposta do coordenador quando o questionamos sobre quais eram as dificuldades encontradas no processo de ensino e criação artística, dizendo:

Eu quero colocar primeiro uma outra que está ali entre criação artística e ensino, mas é um processo, uma dificuldade de aceitação, que não é interno e a nível mais externo. Como disse, a gente está num trabalho e a gente vem se assumindo e desenhando como projeto artístico, cênico, dançante, ou seja, de cena e de dança,

teatro-dançante. Porém, sempre cai nas especulações, nos comentários de que legal é um trabalho social muito bonito que você tem feito. As pessoas me parabenizam. Eu, Rafael, assim de mais, nossa social, muito bonito o que você faz. Ou ainda muito bom o exercício que eles estão fazendo. E fica nisso. E a gente tem muita dificuldade de ser aceito como um grupo artístico. Isso não é um projeto fisioterapêutico, ou na linha de terapia ocupacional, ou na área da educação física, não é um trabalho social. Porém, eu não posso negar que ele perpassa por todos eles. Ele envolve terapia ocupacional e fisioterapia, pois ele é exercício físico sim, eu não posso deixar de ignorar a parte da educação física que se faz aqui dentro, a parte do trabalho físico que a gente executa antes de chegar ao artístico. Então ele é um trabalho fisioterapêutico. Ele é social, perpassa um grupo social específico, ele trata de pessoas com deficiência, uma minoria marginalizada e muito trabalho e na oferta de muito trabalho. E não posso negar que ele perpassa. Porém, a gente cada vez mais quer validar o ponto de que ele é um trabalho artístico, é um trabalho cênico. Porque eu não quero fazer um trabalho social, eu passo por isso, mas ele é um trabalho de criação artística. Eu não quero que ele crie uma coisa ruim e você fala, “ah tá bonitinho”, só porque o trabalho é com pessoas com deficiência. Eu quero que você fale que, pô que legal, é um trabalho fera, ou fera, mas eu achei brega essa música”. [...] Agora comecei a criar um diálogo artístico. Os alunos vêm cada vez mais a fim de executar as atividades. Os pais entendem o que a gente faz, entendem como artístico. Os pais já os trazem hoje nessa ideia, do fazer artístico, aqui deu certo, aqui funcionou. Os pais começam a ganhar mais compromisso com os filhos em estar aqui. (Entrevista 1).

Nessa fala também percebemos que existe uma relação transdisciplinar entre a educação física, a fisioterapia e a assistência social, pois mesmo que o objetivo do grupo não seja trabalhar com a perspectiva e enfoque dessas três áreas, a especificidade do grupo utiliza dos elementos delas para desenvolver seu trabalho artístico com melhor desempenho e proporcionando um processo de educação da corporeidade desses sujeitos de forma ampliada.

Porém, diante dessas dimensões, podemos fazer um paralelo com o que Marques (2010) nos apresenta sobre o movimento do corpo não definir a dança, pois entende-se que

Os componentes do movimento, por si só, ainda não compõem necessariamente um evento de dança/ arte. O estudo do movimento nos leva aos mais diversos campos de conhecimento e de pesquisa voltados para a compreensão das atividades humanas – da rotina diária da faxina à análise da movimentação de candidatos políticos; dos atos devocionais de uma atividade religiosa à arte do teatro ou da dança, [...] (MARQUES, 2010, p.113).

Dessa forma, ao voltarmos nossa reflexão, por meio da compreensão do movimento, para as informações que o coordenador anunciou percebemos que o projeto não é educação física, pois a proposta do movimento não é apenas físico; não é fisioterapia, pois o movimento realizado não tem foco em reabilitação; não é assistência social, pois o movimento não é o meio para inserir os sujeitos socialmente. O projeto é artístico, pois está ligado a diferentes componentes do teatro e da dança, realizado para produção de arte por meio dessa diversidade de corpos e de papéis.

A preponderância do trabalho desenvolvido pelo grupo está focada no viés artístico. Nesse lado artístico observamos a preocupação com a qualidade do que é feito, como evidenciamos na fala do coordenador: *“Eu não quero que ele crie uma coisa ruim e você fala, “ah tá bonitinho”, só porque o trabalho é com pessoas com deficiência. Eu quero que você fale que, pô que legal, é um trabalho fera, ou fera, mas eu achei brega essa música”*. Essa qualidade é o que vai dar significado para o grupo artístico, ou seja, a dimensão estética é o preponderante para definição da identidade artística do grupo.

Essa identidade de grupo de produção artística não está presente apenas na compreensão do coordenador, podemos comprovar também pela fala de uma mãe quando responde sobre o que o projeto propôs para sua filha, elencando que, *“[...] É um trabalho artístico qualitativo, mas que tudo ele transcende esse objetivo geral, porque ele concede espaço no tempo em que acontece nesses dois dias de momentos semanais para cada um deles [...]”* (Entrevista 10).

Segundo Cuche (2002, p. 184), “Em uma situação de dominação caracterizada, a hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Ela leva frequentemente neste caso ao que chamamos uma “identidade negativa” [...]”. Com isso refletimos que quando as pessoas procuram definir, nomear, identificar o *Pés?* é como se construíssem uma hetero-identidade de um grupo social. Isso leva a uma interpretação de que esse grupo é estigmatizado por ter corpos com deficiência nesse coletivo artístico. Vale destacar que,

O poder de classificar leva à “etnicização” dos grupos subalternos. Eles são identificados a partir de características culturais exteriores que são consideradas como sendo consubstanciais a eles e logo, quase imutáveis. O argumento de sua marginalização e até de sua transformação em minoria vem do fato de que eles são muito diferentes para serem plenamente associados à diferenças significa

mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais. Ela pode se prolongar em uma política de segregação dos grupos minoritários, obrigados de certa maneira a ficar em seu lugar, no lugar que lhes foi destinado em função de sua classificação (CUCHE, 2002, p. 187).

O *Pés?* é um grupo composto por “uma minoria marginalizada”, como o próprio coordenador destacou na sua fala, e na maioria das vezes todos os trabalhos desenvolvidos ou oferecidos para pessoas com deficiência são na tentativa de inclui-los socialmente, sem uma preocupação para além disso. Entretanto, o projeto *Pés?* teve a preocupação maior em desenvolver um trabalho com uma estética e com uma qualidade, para além da mera inclusão desses sujeitos em um grupo de teatro-dança.

Dessa forma, precisamos desvelar a noção do senso comum de que o trabalho desenvolvido pelo grupo é de assistência social, especialmente por desenvolver um trabalho com participantes com diferentes deficiências. Se esse trabalho não fosse direcionado para pessoas com deficiência, no imaginário social iria pairar essa ideia?

Através dos registros realizados no período de observação, momento que acompanhamos as atividades realizadas pelo *Pés?*, podemos anunciar que o trabalho desenvolvido tem como foco a produção de arte. Tudo isso através de uma maneira particular de exploração e criação de movimentos com um grupo socialmente marginalizado pela sociedade, que é construído por pessoas com e sem deficiência, cujas descrições e singularidades desses sujeitos já foram descritas anteriormente neste trabalho e a exploração das atividades realizadas por eles serão refletidas no capítulo seguinte.

Na tentativa de consolidar a identidade do grupo como um grupo artístico, as demandas e tomadas de decisões passam a ficar centralizadas pelo coordenador, que apresenta maior domínio e propriedade para legitimar o discurso e as escolhas do grupo como um projeto de cunho artístico e não com um enfoque social, como está reforçado na ideia apresentada na fala do próprio coordenador quando diz: “[...] *É uma tomada de decisões gerais aqui no grupo sim, onde todo mundo tem essa autonomia de criar. Porém, um veto final, uma direção final vem de mim*”, sendo que isso está associada à legitimação do grupo, como percebemos quando o entrevistado também diz: “*Porque eu não quero fazer um trabalho social, eu passo por isso, mas ele é um trabalho de criação artística*”. Esses aspectos do grupo

também se fazem presentes nas falas dos monitores quando afirmam sobre a decisão final ser definida pelo coordenador, como podemos observar nas falas das entrevistas 2 e 3:

Às vezes a gente já precisou muito falar com o Rafa que precisamos de um pouco mais de espaço, porque a gente sentiu isso a partir do momento que o projeto ficou maior, então a gente precisou falar isso com ele. Como coordenador do grupo, ele tem a palavra final em termos artísticos, mas com abertura, com conversa a gente vai conseguindo [...] (Entrevista 2).

Ele é uma pessoa que sempre nos escuta, que tem ideias muito boas. É muito legal tentar acompanhar suas ideias e tal. Ele é muito decidido sobre o que quer e já chega dizendo pra fazer isso ou aquilo. No início tive a impressão de que era um projeto dele e nós estávamos ali apenas para fazer o que ele tinha planejado. Mas aí as ideias vão surgindo com o trabalho, sentia vontade de fazer também. Na reunião colocamos isso em pauta, era uma dúvida dos monitores saber até que ponto o projeto era dele e em que poderíamos atuar, porque queríamos atuar. Ele foi muito aberto a essa ideia de nos deixar atuar e por isso a relação só vem melhorando [...] (Entrevista 3).

Os monitores também têm a fala alinhada com o coordenador em relação à proposta do grupo, anunciando as atividades voltadas para criação. Por exemplo, quando indagados sobre o que foi trabalhado no semestre, os monitores responderam: *“Uma nova apresentação. Que é o que a gente está trabalhando até hoje, inclusive. E aí começou a lançar as ideias [...] Esse último período foi dessa nova criação”* (Entrevista 7). Igualmente expôs nas suas falas a mesma organização do grupo, de modo que mostraram a definição de papéis sociais como: coordenador, monitores, alunos e pais, o que demonstra uma construção de identidade do grupo.

Apesar de o grupo buscar um ideal, do ponto de vista estético, ou seja, que desenvolve um trabalho artístico de expressão, em função de ser um grupo que tem esse objetivo e sendo a partir dele que se constitui a identidade do grupo, eles fazem uma autocrítica do processo criativo. Sempre há uma percepção crítica, revisitando o que criaram, abertos a sugestões dos sujeitos participantes do grupo. Não produzem algo estanque, pois apresentam aberturas para mudanças no que constitui o processo criativo que será discutido no próximo capítulo.

2.3.2 Identidade pessoal e a relação com o grupo

A identidade pessoal dos sujeitos se (re)constrói junto ao sentimento de seu pertencimento ao grupo *Pés?*, pois as experiências e interações que são vividas e corporificadas dentro desse espaço dão sentido e significado no seu ser e no mundo, entendendo que,

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seria talvez preferível adotar como conceito operatório para a análise o conceito de “identificação” do que a “identidade” (GALISSOT, 1987 apud CUCHE, 2002, p. 183).

Deste modo, podemos compreender a identificação das alunas com o *Pés?* e o respeito que o grupo apresenta diante delas através do que seus pais nos apresentam. Por exemplo, quando indagamos sobre como estava o desenvolvimento da filha no grupo a mãe nos contou:

Olha, eu acho que do começo até agora talvez as pessoas que fazem parte do grupo consigam hoje compreender a Monise no todo. Então assim, consegui entender minimamente o que ela tá pensando, o que ela tá sentindo, o que ela deseja. E essa construção, eu acho que ela chegou ao ponto que chegou porque ela foi respeitada desde o começo. Então ela cresceu como pessoa, ela conseguiu se impor enquanto indivíduo, e isso foi aos poucos, ao longo desses dois anos, na troca entre os monitores, as outras alunas, os outros componentes do grupo. Então eu acho que ela ganhou, cresceu enquanto pessoa, enquanto indivíduo (Entrevista 8).

Com isso, percebemos que essa possibilidade de reconhecê-la como indivíduo(sujeito) proporciona uma abertura no que tange as singularidades do seu ser, logo da sua identidade pessoal, e não apenas ser compreendida como grupo nesse coletivo de produção de arte.

Ilustração 5 – 9º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Conforme a foto acima, podemos notar um semblante de felicidade dos participantes do grupo. Essa felicidade é por nós interpretada como um pertencimento de cada sujeito com o grupo, confirmada através das observações realizadas, cujo registro permitiu uma proximidade com os sujeitos, percebendo no rosto deles o gosto em estar participando do grupo, ratificado pelas falas nas entrevistas sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 2

Fala das mães sobre o que é o grupo *Pés?*

Entrevistada	Resposta da pergunta: O que é o grupo <i>Pés?</i> para você e para sua filha?
Claudia mãe da Laura	O grupo <i>Pés?</i> é muito importante, ele tem um significado muito especial no sentido que ele superou as minhas expectativas, para minha filha corresponde a participar de uma atividade prazerosa que

	<p>ela não deixa de frequentar [...] E o Pés? favorece o que? Ela fazer o que gosta, ela se alinhar em um contexto, sinal específico, porque eles têm as regras, eles têm um combinado e, outra, a Laura chega aqui e fica sozinha, ela não tem verbalização mas ela se vira de alguma forma, tem a prancha para auxiliar, ela se relaciona, se integra, e o fruto disso e o que a gente vê na plateia, no cenário. [...], eu enquanto mãe da Laura tenho lidado, sofrido, tendo que me deparar com situações, necessidades de inclusão efetiva da minha filha, porque a gente vive onde vive, a cultura é essa, o país é esse, a cidade ainda é essa e tudo que é contexto. Bom, mas faz parte, eu não me abalo por isso não, as vezes a gente fica baqueado, há altos e baixos. Mas esse projeto aqui, ele não vem com essa bandeira de inclusão, ele é um projeto que se dispõe a oferecer uma ação para quem seja portador de deficiência e uma ação qualitativa.</p>
<p>Aira mãe da Monise</p>	<p>O grupo Pés? é a oportunidade de ela estar inserida, é o que ela gosta, que é dança, é se apresentar. A Monise não tem vergonha, então ela tem essa aptidão, sempre teve. É a oportunidade de ela estar fazendo o que ela gosta. Uma vez que ela sempre estudou no ensino especial, passou pela classe especial e eu acho que a escola por onde ela passou, eu acho que eles tinham muito a desejar, porque assim, eles não aproveitaram as potencialidades que ela tinha, que eu acho que ela tem. Então eu acho que o Pés? é essa oportunidade de desenvolver esse lado que ela gosta de estar com outras pessoas, de ser tratada com respeito, de se entender o limite dela, onde ela consegue, o que ela consegue, o que ela não consegue, então acho que o Pés? é isso, é um respeito.</p>
<p>Simone mãe da Thainá</p>	<p>Pra mim é um trabalho maravilhoso, que está mostrando o potencial da Thainá, tirando coisas dela que a gente não sabia, que acho que nem ela mesmo sabia desse potencial que ela tem, é um trabalho gratificante, eu falo muito que ela é uma lagarta, brinco com ela. Que quando eu a vi na primeira apresentação ela fica de azul, sendo carregada pra trabalhar com os meninos, eu falei pra ela, a música é de borboleta e tal, eu me apaixonei por aquela música e eu percebi que a Thainá é uma lagarta e que ela tem um casulo, que é o quarto</p>

	dela, e quando ela está no palco ela vira borboleta e quando está aqui no grupo ela mostra quem realmente ela é.
Ângela mãe da Kelly	Pra ela é tudo. É a realização de um sonho, é um trabalho. Ela tem isso como se fosse o trabalho dela. Ela adora. E eu não fico pra trás. Deu ânimo, deu vida, deu energia, deu tudo pra ela. O que eu tenho pra dizer? É só elogiar os meninos, elogiar o trabalho e vamos continuar. Enquanto continuarem estaremos aqui. E acho que eles não conseguem mais acabar, as meninas não vão deixar né.
Aluna Marina	É tudo! Eu me sinto capaz de fazer as coisas sozinhas.

Fonte: Terra, Alessandra Matos (2013). Com base em informações fornecidas pelos entrevistados da pesquisa em 2012.

Com as falas dessas mães, transcritas na tabela acima, podemos compreender que esse pertencimento e esse gosto em participar do projeto não ocorrem por parte da família, mas é algo que tem significado e traz felicidade para as alunas, expressada não só no semblante alegre, mas no desejo de querer estar nas atividades que o grupo oferece e se sentirem parte desse coletivo.

Evidenciamos esse pertencimento com o grupo também pelo esforço dos sujeitos em construir cada movimento. Estender os braços parece ser um movimento simples e que exige pouco esforço, no entanto, para alguns dos integrantes do grupo esse movimento pode ser considerado complexo, pois seu corpo é enrijecido de modo a ter que realizar um grande esforço para conseguir. Apesar disso, cada um com suas dificuldades realizavam os movimentos que eram necessários para interagir e construir as técnicas do dançar no tempo e espaço cênico da aula. Essas evidências podem ser ilustradas pela fotografia (Ilustração6) a seguir, registrada na décima quinta aula observada, no momento que monitora e aluna realizavam o movimento de fechar a mão e suspender o braço no ar, na altura dos ombros.

Ilustração 6 – 16º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 07 de novembro de 2012.

Notamos que há um pertencimento dos alunos com o grupo, que acontece por meio dessa identificação com a proposta e com os demais integrantes do grupo, como podemos confirmar pela fala de uma mãe:

Eu vim com essa expectativa, já falei e reitero que essa participação na realidade superou as expectativas, porque a Laura, ela frequenta e se identifica com o Pés? e eu considero muito positivo, o engajamento dela, porque ela vem para participar de uma atividade que não é física e também não é só dança, é uma identificação com o ser dela. O respeito ao ser da Laura eu percebo e sinto efetivamente esse valor à figura da Laura, como a cada integrante desse projeto (Entrevista 10).

O respeito ao que cada sujeito traz de particular, de identidade pessoal que se constitui pela sua história como um sujeito sócio-histórico-cultural, foi demonstrado nas falas dos entrevistados, como elucidamos acima, mas também através das atividades que deram concretude para as aulas. As atividades permitiam que cada corpo explorasse suas possibilidades de movimentos e de pausas. Por

exemplo, ao pedir que ocupassem o espaço da sala, cada sujeito deslocava-se de maneira singular: tocando sua própria cadeira com os pés, por possuir um enrijecimento que diminuía a amplitude de movimento dos braços; andando com as pernas, mas apoiado na sua cadeira de rodas, por não ter sustentação do seu corpo; sendo levado por outra pessoa, por não conseguir tocar sua cadeira de rodas; andando com um leve desequilíbrio devido a um de seus pés ter uma leve paralisia e ser retorcido; tocar a sua própria cadeira de rodas com as mãos de forma lenta devido ter espasmos em todo o corpo; e andando da forma mais habitual, por não possuir deficiência nas pernas.

Contudo, os corpos distintos unem-se pela linguagem corporal, criando e interpretando uma dança através de laboratórios de movimento que exploram as possibilidades criativas e de movimento de cada sujeito na sua singularidade identitária, mas que se identificam num coletivo denominado de projeto *Pés?*. Esse coletivo é formado e organizado através de papéis sociais que são construídos e modificados nas interações dos sujeitos no tempo e espaço das aulas que se concretiza o grupo.

2.3.3 Papéis sociais

Os papéis sociais são assumidos pelas pessoas de acordo com a necessidade que surge no cotidiano delas. Já a identidade não, é algo que permanece. As identidades são mutáveis, mas têm um contínuo, ou seja, suas alterações não são efêmeras. De acordo com a interpretação de Oliveira (1976, p.5) sobre o trabalho de McCall & Simmons (1966, p. 65), “Se entre uma ocasião e outra um indivíduo não pode ser reconhecido como uma mesma pessoa, nenhuma identidade social poderia ser construída”.

Quando o sujeito está em um determinado espaço social, não se retira ou troca-se a identidade dele, porém, em cada espaço social ele pode assumir um papel diferente. Dessa forma, podemos exemplificar como se os papéis sociais fossem roupas, as quais o sujeito “veste” de acordo com as circunstâncias. A identidade é diferente, não se tem diversas identidades, ela é contínua independente do espaço que o sujeito ocupa.

Vale salientar que a identidade não é um fenômeno estanque, pois se constitui através de um processo social e cultural, através de significações dos símbolos, como nos apresenta Berger (2001, p. 223),

A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os *tipos* de identidade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva (sendo o grau de estabilidade evidentemente determinado socialmente, por sua vez). Assim sendo, são o tema de alguma forma de teorização em uma sociedade, mesmo quando são estáveis e a formação das identidades individuais é relativamente desprovida de problemas. As teorias sobre a identidade estão sempre encaixadas em uma interpretação mais geral da realidade. São “embutidas” no universo simbólico e suas legitimações teóricas, variando com o caráter destas últimas. A identidade permanece ininteligível a não ser quando é localizada em um mundo. Qualquer teorização sobre identidade – e sobre os tipos específicos de identidade – tem, portanto, de fazer-se no quadro das interpretações teóricas em que são localizadas.

Nesse sentido, entendemos que a identidade é o que a pessoa é, estando diretamente relacionada com o seu ser no mundo. Já o papel é o que ela *está* assumindo num determinado tempo e espaço, ou seja, o que *está* representando¹¹ no momento vivido. Por isso que a análise dos papéis tem particular importância para sociologia do conhecimento, “porque revela as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos [...]” (BERGER, 2001, p. 106).

Em referência ao capítulo anterior, que ilustra o histórico do projeto *Pés?*, evidenciamos quatro papéis sociais determinantes e determinados no projeto, sendo eles o de coordenador, monitores, alunos e pais. No entanto, a maioria desses papéis se altera nas interações sociais que os sujeitos que os representam participam. Essas reflexões partiram das informações presentes nas entrevistas e nos relatórios de observação da presente pesquisa.

O único papel social que não notamos variações é o papel dos pais. Os pais possuem papel fundamental para que os alunos participem do projeto, no entanto, não há uma atuação direta nas atividades realizadas durante os encontros do grupo.

¹¹ A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior [...] (HALL, 2000, p. 8).

Com isso, as interações sociais entre os pais e os demais sujeitos participantes do grupo são restritas, gerando pouca interferência no papel desses pais. Essa constância no papel de pais também está presente na fala de uma monitora e de uma mãe, respectivamente, quando nos contaram que,

[...] E têm os pais. O papel dos pais... eles opinam muito, mas nem sempre eles não têm o papel em si de opinadores. Assim né, eles podem dar ideias, eles são mais para deixar os meninos lá mesmo, deixar, se tiver alguma intercorrência, alguma coisa que precise, eles vão lá, sei lá, dão água, não sei, alguma coisa assim, levam no banheiro se precisar, se eles tiveram lá, se não, a gente como monitores também pode fazer isso, mas é mais esse papel, eles não têm um papel muito ativo no sentido da criação e trabalhos [...] (Entrevista 4).

Tá vendo, ela gosta. Então assim, na minha avaliação é o seguinte, ela gosta e pra mim tá tudo bem. Não tenho muito que questionar. Eu procuro interferir o mínimo possível no trabalho, porque eu acho que não é o meu papel esse. O meu papel é trazer a Monise pra cá, deixar ela aqui e se ela fosse independente ela iria vir sozinha né. Ela iria participar com certeza. Então eu procuro interferir o mínimo possível e estou supersatisfeita (Entrevista 8).

Notamos que com essas alterações de papéis o coordenador também assume o papel de professor, diretor e dançante (criador-intérprete¹²) dentro do grupo; os monitores assumem o papel de cuidador, professor, aluno e dançante (criador-intérprete) e os alunos assumem o papel de dançante (criador-intérprete).

a) Coordenador

O Rafael assumiu diferentes papéis na estrutura do grupo, no período que pesquisamos, tais como coordenador, professor, diretor e dançante. Quando questionamos qual o papel dele no grupo, ele nos disse da seguinte forma:

Eu sou o coordenador do projeto Pés? e idealizador do projeto. E acabo conduzindo as aulas ou guiando o processo. Por onde o processo, o trabalho vai se conduzir. Conduzir as transformações do

¹² “[...] o criador-intérprete busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo, num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relações entre movimentos até então não previstas num corpo que dança. Sua dança ganha um aspecto “figural”. O que é construído em seu próprio corpo não é facilmente transferido para outro corpo” (NUNES, 2002, p.95).

projeto. Desde que ele foi idealizado até o que ele chegou hoje. Acho que esse é meu papel de coordenador (Entrevista 1).

Nessa resposta evidenciamos que além do papel de coordenador, Rafael assume o papel de professor dentro do projeto, quando anuncia que conduz as aulas. Para contribuir com essa evidência, Rafael responde sobre a organização do grupo que era “*como coordenador executivo, executor das aulas e professor*”.

Porém, esse “ser professor” não se faz presente apenas na entrevista do coordenador, mas em outros materiais de coleta de dados, com destaque para os relatórios de observação, que elucidam claramente a atuação do coordenador do *Pés?* como professor. Sendo que, em mais de 70% das aulas observadas, o coordenador do grupo atuou como professor. Na sua ausência, o papel de professor não se dissipava, tinham uma organização, de modo que, os monitores assumiam esse lugar e um ou mais deles atuavam como professor da aula.

Em alguns momentos, o coordenador representou o papel de diretor do projeto, cuja função é de “manter a consistência, coerência e muitas vezes definir papéis” (GOFFMAN, 2007, p.94). Essa atuação de diretor do grupo ficou evidente nas falas dos próprios monitores, que ao responderem como é a organização do *Pés?* quatro deles pronunciaram em suas respostas que o diretor ou a direção era realizada pelo Rafael, como podemos comprovar nas falas da tabela3 a seguir:

Tabela 3
Fala de monitores sobre a organização do grupo

Entrevista 2	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6
<p>“O grupo é dirigido pelo Rafael, que é mestrando aqui na UNB”.</p>	<p>“Tursi, que é como se fosse o diretor no sentido da proposta estética, da direção no sentido de dirigir o espetáculo, por exemplo. E no sentido de orientação, como se ele fosse um orientador. Ele que orienta os exercícios quando ele está presente e ele que sabe as atividades que devem ser desenvolvidas, então ele é meio que a fábrica geradora. Assim né, a matriz de onde depois a gente acaba fazendo as coisas [...]”.</p>	<p>“[...] Além de coordenador, ele tem a função de direção, eu acho que tem que ter essa abertura, eu acho que ele tem cada vez mais deixado que a gente falar a nossa opinião mesmo, porque é importante”.</p>	<p>“Tem um diretor, [...]”.</p>

Fonte: Terra, Alessandra Matos (2013). Com base em informações extraídas nas entrevistas realizadas no ano de 2012.

As alterações dos papéis acontecem segundo as interações vivenciadas no espaço social do grupo e as necessidades que essas interações geram. Quando é necessário definir os papéis dos sujeitos integrantes do grupo, o coordenador assume o papel de diretor. Observamos que há uma clareza dessa diversidade de papéis por parte do coordenador. Como diretor, ele apresentava novas definições dos papéis dos sujeitos, como fez com uma monitora do grupo, colocando-a como coreógrafa do primeiro espetáculo. Evidenciamos esse fenômeno na fala do Rafael, ao responder sobre como é a tomada de decisão do grupo:

[...] Porém, um veto final, uma direção final vem de mim. Por exemplo, a gente tem cenas do outro espetáculo que já temos montado, que foram todos montados pela Alessandra Rizzi, que é outra integrante do projeto. E ela montou e no final o que eu fiz foi dirigido. Ah, a Alessandra coreografou isso, mas em vez de entrar por ali onde ela marcou, entra por ali, pois é ali que você estará na

outra cena. Ah não, ficou muito vazia, faça essa cena todinha para direita. Faça pela esquerda e sai por ali. Então, tem uma direção minha em cima do trabalho de alguém que já está executando. A decisão vem desse geral. A gente teve reunião esses dia e como eu disse nem toda reunião é difícil não, tem reunião nossa que é bacana. A gente teve uma reunião e eu perguntei: o que vocês querem fazer? Eu achei legal esse exercício, eu gostei do dia que experimentamos isso, ah eu gostei disso, ah isso eu não gostei. A partir disso a gente vai colocando o que o grupo quer enquanto ideias para a gente chegar num resultado de trabalho. O que o grupo se interessou em fazer para executar. E muito disso não vem só dos alunos. Os alunos trazem ideia de algumas coisas e o como essas coisas vão ser executadas, aí os monitores propõem e eu dirijo (Entrevista 1).

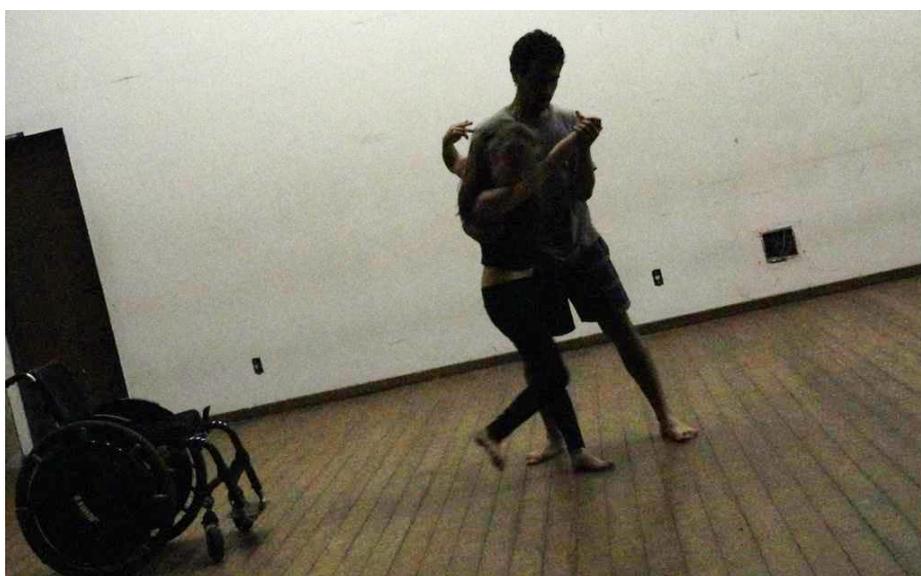
Essa direção desenvolvida pelo Rafael Tursi é apresentada na fala da monitora como uma orientação de todo o trabalho do grupo de maneira pouco compartilhada. O coordenador apresentava as ideias e o coletivo executava, pois nos contou que:

Tem o Tursi, que é como se fosse o diretor no sentido da proposta estética, da direção no sentido de dirigir o espetáculo, por exemplo. E no sentido de orientação, como se ele fosse um orientador. Ele que orienta os exercícios quando ele está presente. E ele que sabe as atividades que devem ser desenvolvidas, então ele é meio que a fábrica geradora, assim né, a matriz de onde depois a gente acaba fazendo as coisas. Eu to meio perdida esse semestre, porque como ele não está muito presente e ele tinha esse papel, eu acho, que de matriz. Não que ele estabeleceu: “Ah, eu sou a matriz!”, mas tipo assim, na convivência, esse foi o papel que ele acabou assumindo e desenvolvendo no grupo e aí depois quando ele faltava, a gente ficava meio que baratas tontas, porque acho que a gente não estava preparado pra isso assim, mas a princípio o Tursi seria assim como se fosse... éhh... Ele sempre incentivou a gente a propor também né, mas não sei se é uma questão de comodismo ou se é porque a gente não tem conhecimento mesmo, mas aí acaba que mesmo ele incentivando a gente a propor, ele propunha muito. Claro, ele que criou o grupo, ele estava lá nas reuniões, ele sabia o que ele queria, a monografia é dele. Ele sabe exatamente o que ele quer. Então é bem mais fácil para ele orientar, seria esse o papel dele, eu acredito (Entrevista 4).

Nas observações constatamos que o trabalho é conduzido pelo coordenador, mas que existe uma flexibilidade, em construção, para acolher as ideias e sugestões do coletivo formado pelos monitores e alunos, tendo uma atuação mais evidente dos monitores nessas proposições, pois também são sujeitos que conduzem o trabalho quando assumem o papel de professor.

Por fim, Rafael também assume o papel de dançante no grupo. Compreendemos isso durante a aula observada, na qual o grupo ensaiou cenas do primeiro espetáculo “Klepsydra”. Como podemos observar na imagem (Ilustração7) abaixo, nesse ensaio, o coordenador, diretor e professor passou a ser dançante, interagindo com duas alunas e um monitor, por meio de uma música de tango, e construindo um espaço cênico de sensualidade, seguindo o ritmo forte e marcado da música, como a própria dança tango sugere em sua formatação tradicional.

Ilustração 7 – 4º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. (2012). Encontro realizado no dia 29 de agosto de 2012.

b) Monitores

Os monitores têm a função de ajudantes dentro do projeto, de modo a contribuírem para que os alunos compreendam o que está sendo proposto e que sejam estimulados a participar e a realizar as atividades desenvolvidas nas aulas ou nas cenas. Como nos conta André: “O monitor ele ajuda nas aulas”. Assim, as dificuldades apresentadas por cada aluno são minimizadas e as possibilidades de movimentação e criação são evidenciadas.

Podemos exemplificar a ação do monitor lembrando o simples fato da aluna Kelly, que não consegue tocar sua cadeira sozinha, conseguir participar da atividade de caminhada e pausa pela sala. Nesta atividade, a monitora Ana Luiza

segurava o braço de Kelly, que dava impulso com seu próprio corpo, comunicando com a monitora quando queria se deslocar e quando queria ficar parada.

Elucidamos também a dificuldade de percepção e compreensão do que era proposto no aquecimento das aulas. O professor responsável pedia para que todos levantassem os braços estendendo-os na lateral do corpo até a altura dos ombros. Alguns alunos não realizavam a movimentação e outros realizavam de forma incompleta, seja por dispersão ou por falta de consciência corporal¹³.

Para isso, os monitores auxiliavam e estimulavam os alunos a realizarem o que estava sendo proposto pelo professor, através da fala, chamando a atenção para fazer o que estava sendo pedido, ou exemplificando, de modo a realizar a movimentação junto com eles, ou ainda tocando o aluno, colocando os braços dele na posição solicitada. Tudo isso respeitando os limites e as possibilidades do corpo de cada aluno. Com isso, o coordenador nos conta que *“Os monitores são meus braços nessa brincadeira de pés, a gente chama de Pés? o projeto, eu tenho braços, que são os monitores que me ajudam a manipular, me ajudam a colocar, a tocar”* (Entrevista 1).

Esses estímulos e auxílios acontecem para possibilitar o ensino para um grupo heterogêneo, com diferentes peculiaridades individuais. Sendo essas peculiaridades relacionadas às questões corporais no que perpassa o físico e o psicológico, como também as experiências e acúmulos artísticos, culturais e sociais desses corpos com e sem deficiência, Clara nos disse que,

Encontrar uma forma que é efetiva para todo mundo é complicado. Então a maior dificuldade foi essa: encontrar uma forma que fosse de fato efetiva pra todo mundo. Por isso, há tantos monitores no grupo. Se você está passando um exercício e ela ainda não entendeu, o monitor tem de ir lá, estimular a mão para realizar o movimento (Entrevista 3).

A monitora Mariana também nos confirma o papel exercido pelo monitor quando apresenta na sua entrevista que seu papel de monitora era mais do que ficar de fora observando, tinha que estar de dentro estimulando. *“Eu tinha que ajudar a estimular eles e a participar também da minha estimulação de movimento pra juntos*

¹³ Estamos nominando de consciência corporal o entendimento e a compreensão da movimentação que o corpo realiza num espaço e tempo determinado, conseguindo perceber o que seu próprio corpo realiza.

nós podermos criar novas possibilidades de movimento, esgotar as velhas possibilidades e criar” (Entrevista 4).

No entanto, na interação dos sujeitos do grupo notamos que os monitores também exerciam o papel de professor, pois, além de auxiliar o trabalho e estimular os alunos, também ministravam algumas aulas ou parte delas. Das quinze aulas observadas, 40% foram ministradas pelo coordenador, 33,3% das aulas ministradas foram pelos monitores sem a presença do coordenador e 26,6% das aulas foram ministradas em parceria entre coordenador e monitor, com predominância do coordenador. Podemos perceber essa distribuição através da ilustração do gráfico adiante.

Gráfico 1 – Percentual de distribuição do responsável pelas aulas



Fonte: Terra, Alessandra Matos (2013). Com base em informações extraídas dos relatórios de observação do ano de 2012.

Esse papel de professor, exercido pelos monitores, também está evidenciado nas falas e atitudes de alguns monitores bolsistas, em especial os que estavam há mais tempo no grupo, como os monitores Rodrigo e Clara, mas também nos monitores que apresentam experiência e segurança com o universo do teatro e da dança, como evidenciamos as monitoras Mariana e Ana Luiza.

Quando questionada sobre qual o papel que exerciam no projeto *Pés?*, Clara nos respondeu que *“Eu entrei como monitora, planeja e dá as aulas. E agora estou ajudando o Rafael na assistência de direção, cuidando das questões mais burocráticas”*. Ana Luiza disse: *“Sou monitora e meu papel é ajudar os alunos na*

concepção das tarefas e propor tarefas". As monitoras apresentam aspectos próprios do papel de professor, como planejar aulas, dar aulas e propor tarefas aos alunos, sendo esses os aspectos básicos que representam um professor no seu papel exercido e vivenciado no espaço social de ensino e aprendizado formal ou informal.

Nessas interfaces de monitor, o seu papel não é trocado apenas pela "roupa" de professor, mas também pela "roupa" de cuidador, segundo o monitor Rodrigo, que quando questionado sobre qual o seu papel no projeto *Pés?*, respondeu:

Eu auxilio. Na verdade a equipe do Pés? é bem integrada. Todo mundo ajuda na direção, na geração de cenas, no brainstorming de ideias para execução do espetáculo. Ajuda para ver a necessidade que a criança está precisando. Se ele precisa de algum apoio extra, que ele não consiga fazer sozinho. Então o monitor está ali para auxiliar nos movimentos expressivos. E eu também tenho a função de cuidador dentro do projeto. Que há pouco tempo a gente estipulou funções para cada participante, e eu sou cuidador. Que a função é você fazer uma remediação das relações dentro do projeto, ou seja, você tá ciente do que está acontecendo com seus alunos dentro e fora do projeto, está preocupado com o bem estar deles, saber se eles estão satisfeitos e as relações com os pais (Entrevista 5).

Esse papel de cuidador não foi evidenciado durante as observações do cotidiano do grupo. No período observado evidenciamos que existe um cuidado entre os sujeitos de maneira geral, através de conversas e afetos, mas nada em destaque dessa relação que extrapolasse o limiar do tempo de encontro do grupo. Lembrando que nossas observações também não extrapolaram a rotina dos encontros do grupo. Contudo, também encontramos outras informações desse papel de cuidador nas entrevistas dos demais sujeitos do grupo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao paralelo travado entre a definição do papel social que as pessoas enunciam que a outra pessoa tem e o papel que a pessoa enunciada, de fato, acredita exercer. Como aconteceu com a monitora Leslye. O coordenador e outros monitores a definem como monitora e ela se compreende como aluna do projeto *Pés?*. Como podemos confirmar pela fala da monitora Marina dizendo que a Leslye *"[...] virou tipo uma monitora, apesar de ser irmã da Kelly, ela se encaixaria mais na questão dos monitores"* (Entrevista 4). E ratificamos pela resposta da Leslye, quando questionamos sobre o seu papel no projeto, ela disse que

Na primeira fase eu não participava mesmo. Eu só estava ali. Só fazia mais companhia para Kelly mesmo. E aí eles resolveram me colocar para interagir mesmo. E eu gostei, foi um desafio. Que no outro grupo eu participava com ela, a gente se apresentava e eu era parceira dela só. E aqui não, eu sou parceira de todo mundo. Faço parte de tudo. Então, agora é igual ele (Rafael) fala, eu não sou aluna, eu sou... Como é que ele fala? (Pesquisadora responde: Monitora?) Isso. Me põe como monitora. Mas eu não me acho monitora. (Pesquisadora pergunta: Você se sente dançante também?). É (risos). Eu sou mais aluna do que monitora (Entrevista 7).

Interpretando que o papel social está associado a um tipo de fachada que deve ser mantida segundo as suas funções e tipificações construídas e definidas socialmente, quando o papel social que as pessoas definem é diferente do que o que o sujeito assume, é como se estivesse *fora de fachada*. De acordo com Goffman (2011, p.16), “[...] Podemos dizer que uma pessoa está *fora de fachada* quando ela participa de um contato com outros sem ter uma linha pronta do tipo que esperamos que participantes de tais situações tenham”. Assim é como se a Leslye, quando representa o papel de monitora, estivesse *fora de sua fachada*.

Nessa mesma linha de reflexão, percebemos que o monitor André apresenta na sua fala uma *fachada errada*, quando indagamos sobre qual é o seu papel. “Podemos dizer que uma pessoa está com a *fachada errada* quando, de alguma forma, trazemos alguma informação sobre seu valor social que não pode ser integrada, mesmo com esforço, com a linha que está sendo mantida para ela [...]” (GOFFMAN, 2011, p.16). André nos disse que

Os alunos que são os mais importantes, né. A gente não pode esquecer, porque na verdade, eles são os monitores, a gente é monitor e diretor no papel, porque quem comanda na verdade são eles, nós somos os alunos, a gente aprende mais com eles do que eles aprendem com a gente (Entrevista 6).

Estar *fora da fachada* ou com a *fachada errada* pode ser confirmada pelo não reconhecimento da Leslye e do André como monitores, na fala de outros monitores e do próprio coordenador.

Quando questionamos nas entrevistas sobre como era a estrutura do grupo *Pés?*, alguns dos entrevistados enumeraram a divisão de papéis que constituíam o grupo. Analisando essas respostas percebemos que ao falarem sobre os monitores

e quem fazia parte do grupo de monitores, eram citados apenas os quatro monitores bolsistas. E os dois monitores não bolsistas (Leslye e André) não apareceram nas falas. A monitora responde que “*O grupo é dirigido pelo Rafael, que é mestrando aqui na UnB, e a gente conta com quatro monitores, que são eu, das Artes Cênicas, têm dois das Artes Plásticas e a Mariana que é Psicologia, mas tem um pezinho nas Artes Cênicas*” (Entrevista 2). O coordenador conta que

[...] tinha meu projeto, a Fabiana como coordenadora geral do projeto de extensão, enquanto orientadora da pesquisa, eu como coordenador executivo, executor das aulas e professor. Tinha quatro monitores que trabalhavam comigo, como monitores, ou seja, o que eu propunha eram eles que me ajudavam a executar. Os alunos, que vão ali justamente para oferecer essa troca, para entender a prática que eu proponho. E os pais como parceiros, primeiro são guias de condição. Os pais enquanto parceiros, primeiras que eu vou procurar, quer dizer que eu não preciso começar do zero, temos pessoas com deficiência, entre 34 a 12 anos, e são pessoas que não adquiriram a deficiência há um mês, há um ano não, são pessoas que têm a deficiência a longo prazo, a maioria deles congênito, ou seja, nasceu com ela (Entrevista 1).

No cotidiano, são seis monitores, mas nas falas apresentadas citaram apenas os quatro monitores que são estudantes da UnB e bolsistas do projeto. Porém, na composição do subgrupo dos monitores, encontra-se Leslye e André, que não fazem parte desse quadro de bolsistas, mas estão presentes e atuantes no fazer do grupo. Assim, constatamos uma incoerência com a fala e a prática no grupo.

Nessa prática do grupo a monitora Clara recebe uma nova fachada, tendo uma representatividade maior dentro do grupo, sendo que quando o coordenador não está, ela é o personagem com maior autoridade dentro do grupo. Assim, alguns entrevistados a intitulam como co-coordenadora, pois quando questionamos sobre a organização do grupo na entrevista com os pais, obtivemos na resposta a informação que o coordenador “*conta com Clara atualmente para co-coordenar o grupo*” (Entrevista 10).

Notamos que o grupo, na tentativa de manter a *fachada*, entra em dissonâncias quando se observa a sua realidade e a análise do discurso dos sujeitos, quando expressam como é o *Pés?*. No discurso, os papéis são definidos, porém na concretude dos acontecimentos os papéis são transitórios. E esse trânsito é algo positivo, pois a realidade do grupo é dinâmica, diferentemente de uma

realidade hegemônica de estruturação de grupo, em que essas questões são estanques, sendo os papéis engessados. No que foi observado, a transitoriedade dos papéis sociais corroboraram para o desenvolvimento do grupo e para a qualidade das interações sociais que acontecem no fazer arte desse grupo de teatro-dança. Assim como os movimentos fluíam pelas interações entre os corpos e o espaço, gerando uma dança, as representações desses corpos também entravam no ritmo e se movimentavam entre monitor, professor, aluno e dançante (criador-intérprete).

Percebemos no contexto do grupo pesquisado que se tem presente no discurso a tentativa de manter uma *fachada* de que o monitor é a pessoa do grupo que não tem deficiência, cuja responsabilidade é de ensinar, auxiliar ou potencializar os integrantes do grupo com deficiência, tendo em alguns momentos o papel de professor, em outros, de ajudante. Neste caso há uma tentativa de manter a *fachada* no que se refere ao discurso, do que no “fazer”, presente no cotidiano do grupo. A *dança* entre os papéis acontece de modo a favorecer a realidade exigida na rotina do grupo. Prova disso é que os monitores também são alunos que aprendem, criam e interpretam a dança em cena. A monitora Clara nos anunciou,

Creio que agora vamos começar uma fase em que monitores sejam alguém que tenham alguma coisa pra se passar. Acho que é uma questão de conhecimento, mas no fundo todo mundo ensina ali. Eu fui uma das que mais aprendi entre alunos e monitores, pela minha falta de experiência no teatro e na dança. Na dança nem tanto porque estudei balé clássico, mas balé é muito diferente do que o que a gente faz aqui. Então acho que todos estão se tornando um pouco monitores. Essa é a ideia: que eles sejam monitores dos próximos alunos que virão. Assim formaremos um grupo único, sem a divisão entre monitores e alunos. Essa é a ideia (Entrevista 3).

A construção dos papéis sociais define-se nas interações dos sujeitos. Entendendo que uma das variáveis desse contexto é o espaço social que ocorre a interação, no grupo *Pés?* o espaço social se distingue entre espaço informal e espaço formal.

No que perpassa o espaço informal estão as questões ligadas à intimidade de cada pessoa, quais sejam: aniversariante do dia, modelo de um desfile, anfitrião de um churrasco, contador de histórias da sua intimidade. De maneira que nesses espaços há outra forma de organização que não segue uma rotina e nem mesmo uma “obrigação”, como nas aulas do projeto. Não existe uma exigência da ocupação

desses espaços informais, segundo os objetivos e a proposta do projeto *Pés?*. No entanto, percebemos que também não há uma restrição da ocupação deste espaço informal, desde que isso não atrapalhe no desenvolvimento das atividades do grupo, segundo as informações que a monitora Clara apresentou-nos.

Então quando chegamos propondo uma coisa em que eles eram o centro das atenções, eles se apegaram muito não só à proposta de trabalho, mas a gente também. Eles se sentiram aceitos, digamos assim. Daí criou-se uma relação muito mais de amizade do que professor-aluno, o que é ótimo, mas em certos pontos é complicado. Se você passa a fazer parte da vida deles você já passa a fazer parte da vida dos pais também. Se você quer dar uma aula os pais se intrometem e aí se percebe que não dá pra ser amigo ao ponto de deixá-los interferir no trabalho. Tivemos que cortar um pouco da amizade excessiva, do carinho, porque estava atrapalhando. Se houvesse algo na vida particular deles que a gente não pudesse ir, os pais já ficavam chateados e tal. Então tivemos que deixar bem claro o limite do nosso relacionamento com eles. Algumas mães dizem que querem participar mais, que querem ser mais ativas. Ao mesmo tempo em que isso é ótimo também é ruim, porque só conseguimos realizar o trabalho da forma que acreditamos ser melhor, mesmo que não seja, se dermos uma 'cortada'. Essa relação é assim, aluno-professor, professor-pais-monitores, mas fora disso já se cria um laço de amizade mesmo (Entrevista 3).

Entendemos que o espaço formal no contexto do grupo não está delimitado por uma organização física, mas por uma organização social no que tange a esfera do ensino, aprendizagem, criação, fruição artística e atuação cênica. Sendo este um espaço de ocupação do grupo enquanto sujeitos participantes do projeto *Pés?*, sistematizado pelos papéis de coordenador, monitor e aluno, o coordenador pronunciou:

Minha relação hoje com os alunos é de professor-colega. Eu sou colega de todos eles, conheço todos eles, tenho telefone pessoal de todos eles, falo com os pais, com eles abertamente na internet e tudo mais. Mas entrou na sala somos profissionais, aqui dentro é um espaço professor aluno e eu exijo que seja dessa forma. Exigir é pesado, eu gosto que seja dessa forma para que a gente possa ter todo um trabalho final (Entrevista 1).

O espaço formal pode ser analisado com a ajuda do Goffman (2007), quando nos apresenta a cena e a região de fundo. A cena está associada à fachada social que envolve cenário, ou seja, o local cênico onde se desdobra a aparência e a maneira do sujeito se apresentar. A região de fundo “se refere aos bastidores, onde

se monta a região de fachada, no qual as ilusões e impressões são abertamente construídas” (GOFFMAN, 2007, p.160).

O espaço da cena se constitui quando o grupo se coloca, quando falam sobre si, ou seja, a apresentação de como se estabelece a organização e sistematização do grupo, dizendo-nos os papéis sociais que os compõem. Essa cena está bem organizada de forma convincente, em especial, na fala do coordenador, cujo projeto foi pensado e criado. Contudo, ao observarmos o espaço da região de fundo, onde acontece a interação dos corpos dançantes, ou seja, no período das aulas (o momento da composição criativa), esses papéis não são tão organizados e a sua rigidez se dilui, permitindo que através de toques, olhares e movimentos a dança se realize. A monitora Ana apresentou-nos que

Às vezes a gente tem que pegar no pé, assim querendo ou não é uma aula, então eu me sinto um pouco como professora sim, mas é um trabalho tão emocionante que às vezes acabamos virando uma coisa da família, uma coisa menos formal, uma coisa mais íntima. Eu acho que tem essa coisa do cuidado, talvez eu tenha muito isso que pelo fato deles terem deficiência e eu não ter trabalhado com pessoas com deficiência antes. Eu ainda tenho essa coisa que eu quero me livrar de tentar cuidar, sim, eles precisam de alguns cuidados, mas não é nada assim, você não precisa ser mãe de ninguém. Então é uma relação de professor e aluno, mas é projeto que mexe com a área da criação e não tem como não entrar na área do sentimento, de um pouco mais íntimo do aluno e tal. Tem uma diferença quando estamos em cena, somos dançante também e quando somos professores. Enquanto dançante eu sou uma colega de cena e quanto professora eu tenho a obrigação de forçar a barra mais um pouquinho, no sentido de assim “ta com preguiça? Você pode fazer mais, eu já vi. Você quer fazer? Como que é?” (Entrevista 2).

Observamos que o conceito de dançante utilizado pelo coordenador do grupo *Pés?* refere-se às pessoas com deficiência, que têm o papel de aluno dentro do grupo. Isso no intuito de apresentar que a proposta desenvolvida pelo grupo é realizar um trabalho de teatro-dança para pessoas com deficiência, assim, quem tem o papel principal de dançar são as pessoas com deficiência e, logo, são denominados dançantes, na tentativa de realizar um trabalho artístico no qual as pessoas com deficiência são protagonistas desse fazer arte.

Porém, notamos que no fazer diário do grupo a construção cênica se dava pela interação e atuação entre pessoas com e sem deficiência, sendo que todos são

criadores e intérpretes do dançar, logo, com exceção dos pais, todos os sujeitos do grupo em algum momento assumem também o papel de dançantes.

Quando questionamos os monitores do grupo se em algum momento do projeto se sentiram dançantes, todos deram respostas afirmativas, de modo que esse papel está presente na rotina de todos do grupo. De acordo com o monitor Rodrigo, “*isso é a meta do projeto, cada um, independente de ser monitor, aluno, deficiente ou não, você se sentir dançante*”.

[...] professor e aluno, monitor e aluno, e a gente vai virando dançante, todo mundo vai começando a dançar junto como dançante. Essas barreiras são diluídas, elas ainda existem por um auxílio, porém elas são diluídas porque o foco principal é a pessoa com deficiência, e a dança, executor da dança. Não quero que ele seja só figurativo, de sensibilização do público, olha que bonito, ele tem deficiência e faz assim. Não é o que a gente quer. Eu quero que ele seja o foco principal pela situação, pelo que ele é capaz de fazer (Entrevista 1).

Entendemos que *dançantes* é um termo denominado para o sujeito que dança, sendo essa dança criada e interpretada por ele próprio num contexto individual ou coletivo, sendo que no *Pés?* constatamos que o processo criativo se deu prioritariamente na experimentação coletiva. Assim, de acordo com Marques (2010, p.102),

Na dança, “aquilo que inicialmente pode produzir significação para alguém em qualquer direção” são: o *intérprete* (o corpo dançante), o *movimento* da dança e o *espaço cênico* criado. Intérprete, movimento e espaço cênico são campos de significação da linguagem da dança que, formando relações plurais, abertas e infinitas de coerência (nexo) constituem os eventos de dança. Esse conjunto de elementos são os “subtextos coreológicos” da linguagem da dança.

Destarte, podemos dizer que todos os sujeitos do grupo são em algum momento dançantes, pois construíram e vivenciaram a cada encontro um evento de dança diferente, deixando fluir o movimento da dança em cada corpo presente no espaço cênico. Podemos exemplificar essa interação de dançantes através de um evento registrado na décima segunda observação de campo. O grupo foi dividido em duas filas, uma de frente a outra, e sempre ficava uma dupla no meio, entre as duas filas, improvisando. Já as pessoas que estavam nas filas assistiam em cena, ou seja, o corpo atento com o que estava sendo feito, prontos para se tornarem

protagonistas daquela cena. Quando a dupla entrava no espaço definido para improvisar, havia uma escuta (compreensão) do corpo do outro e assim ambos se entrelaçavam compartilhando suas *kinesfera*¹⁴ durante a improvisação com e sem contato físico.

c) Alunos

Existem questões que se dissociam da prática e do discurso do grupo. Um dos elementos que compõe essa dissociação é que no âmbito do discurso, o monitor, que tem o papel de auxiliar os alunos, é a pessoa sem deficiência, e os alunos, que têm o papel de aprender, são as pessoas com deficiência. Isso está evidenciado no discurso do coordenador de forma mais clara, pois nos apresenta que no primeiro semestre o trabalho é desenvolvido através das aulas, tendo uma separação evidente nos papéis, dizendo-nos que *“aluno é aluno, professor é professor, as pessoas sem deficiência estão na posição de monitores e as pessoas com deficiência estão na posição de alunos. Porque ali eu posso pedir movimentos e ver o que eles me oferecem, o que já tem de movimento capacitado já nele”* (Entrevista 1). Entretanto, observamos que na prática rotineira do grupo isso ocorre de forma mais dinâmica e as pessoas com e sem deficiência se ajudam e aprendem juntas.

No oitavo encontro observado registramos que Marina não conseguia virar sua cadeira de rodas para o centro da sala, para continuar a atividade de caminhar no ritmo da música, se movimentando pelo espaço da sala, e quem a ajudou a entrar novamente nesse “jogo” foi a aluna Fernanda, que também é cadeirante. Vale ressaltar que tinham monitores próximos a Marina, mas que não perceberam a necessidade da aluna. Sendo esse um dos fatos registrados no relatório de observação, que com a simplicidade da ação, virar a cadeira de rodas, conseguimos exemplificar essa fluidez nos papéis sociais de aluno e monitor.

Através da fala de um dos monitores, notamos que a presença e direção do coordenador também proporcionam essa alteração de papéis sociais. Isso de

¹⁴ Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também é denominada de Kinesfera. É a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual e com a qual ele se move [...]. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro do corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio [...] (LENIRA, 2003, p.33).

maneira que todos se tornam alunos e possuem uma obrigatoriedade de realizar as atividades proposta pelo coordenador, quando o mesmo assume seu papel de professor. Ao contar sobre a organização do grupo, Mariana informou que

[...] Quando eu entrei eles já estavam um pouco nesse processo da gente dançar junto, né. Mas é isso, nesse sentido, o papel começa a se confundir. Tem, eu acho que uma hierarquia, entre aspas, porque nós somos os monitores, então a gente dá uma orientação um pouco maior ainda, mas quando o Tursi não tá né. Mas no sentido da atividade, quando o Tursi tá, ele manda. Daí os monitores têm que fazer, assim como os alunos, é isso né, mais ou menos (Entrevista 4).

Isso nos levou a questionar se essa autoridade do coordenador proporciona um espaço que todos se tornam dançantes, de modo a criar, expressar e dançar juntos, ou se diminui a autoridade dos monitores colocando-os no papel de alunos. Isso porque ao observarmos as aulas, a percepção é de que essa autoridade proporcionava esse espaço criativo-dançante comum a todos, mas a monitora trazia em sua fala como se fosse um ato de ordem, como uma ação autoritária.

Compreendemos que a figura com autoridade, como o papel de professor ou coordenador, é importante nesse contexto para organizar esse espaço formal da aula, possibilitando que todos se tornem dançantes, pois proporciona essa dinâmica do grupo de teatro-dança de experimentação criativa, potencializada pela diversidade de corpos que reconhece os limites e as possibilidades de cada sujeito e suas singularidades. Mas na fala da monitora, ela aponta essa organização como algo autoritário, de modo a diminuir a autoridade do monitor. Porém, acreditamos que não é um autoritarismo, esse papel de autoridade permite essa organização do grupo. Tendo pessoas com e sem deficiência no papel de dançante foi possível uma ampliação na produção criativa e artística do grupo.

As aulas observadas foram em sua maioria espaços de criações cênicas, de experimentação das possibilidades de movimentação e criação na interação dos sujeitos. Nestes momentos, o professor ou os professores, responsáveis pelo encontro do grupo, organizavam as aulas de modo que lançavam os estímulos para os laboratórios de criação, apresentando ao grupo algumas estruturas para atividade da aula que estavam realizando. Entendemos por essas estruturas, as trajetórias, desenhos no espaço, relacionamentos entre os dançantes com dinâmicas individuais, em duplas ou grupos; temporalidades como pausas, gradações de

tempo ou a própria música; organizações espaciais desenvolvidas por deslocamentos nas diagonais, linhas retas ou sinuosas, fundo e frente da sala, laterais e centro.

Registramos que os alunos também tinham voz dentro do projeto, notando que em alguns momentos conseguiram fazer proposições, como, por exemplo, com sugestões de modificação de atividade. No décimo encontro observado, Rafael realizou uma atividade de deslocamento em dupla na diagonal da sala, no sentido da porta da sala e em direção à janela, isso através de movimentos de dobrar, torcer e esticar o corpo. Após essa experimentação, a aluna Laís sugeriu que cada componente que formava a dupla saísse de uma extremidade da diagonal e quando os membros encontrassem realizassem movimentos juntos, interagindo, e depois continuassem o deslocamento na mesma trajetória, até que cada pessoa da dupla chegasse a uma extremidade da diagonal. Rafael gostou da sugestão da Laís e conduziu a atividade para que todos realizassem o que foi proposto.

Essa participação ativa dos alunos no grupo também estava presente na fala de uma mãe, que os reconhece como dançantes nesse espaço de experimentação, dizendo-nos que

[...] a proposta do grupo é que eles, os dançantes, os bailarinos, é que façam as coisas, não é você fazer por eles. Ela participava de outro grupo em que o monitor fazia os movimentos, só acompanhar a cadeira, acompanhava, por exemplo, eu pego aqui, vou dançar, mas eu vou com você na cadeira. Então a participação deles era passiva e no grupo a participação é ativa, porque cada um faz o que consegue fazer. Então eu acho assim, hoje eu vejo o grupo dessa forma, de fazer com que cada um desenvolva o que é capaz (Entrevista 11).

Nesse contexto, de uma participação ativa, evidenciamos o protagonismo dos alunos, quando a Cristina, mãe da Marina, nos disse que “*elas são as artistas, elas são as pessoas que estão apresentando*” (Entrevista 11), e que há uma preocupação dos monitores em não aparecerem; eles participam da cena com menor foco e procurando mostrar a capacidade dos dançantes. Cristina exemplifica: “*o Rodrigo dança com uma, a Clara dança com um, eles fazem de tudo pra não aparecer, pra aparecer quem eles estão ajudando. [...] Estão mostrando que são capazes, eles estão criando confiança neles*”.

Esses alunos do *Pés?*, fora do projeto, inseridos no contexto da sociedade em geral (na escola, nos restaurantes, na rua), podem ser considerados corpos estigmatizados, ou seja, “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 1988, p. 7). Isso porque fogem do padrão de “normalidade” de andar, falar, mover e se relacionar. De acordo com Goffman(1988, p. 14), compreendemos que a pessoa com deficiência “possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*”. Com isso, Goffman apresenta que

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. (1988, p. 23).

Contudo, notamos que no grupo os sujeitos que são aparentemente excluídos na sociedade não sofrem estigmatizações. Isso pôde ser compreendido por reconhecemos que o grupo não trabalha com padrões de corpo e de estética do movimento. O grupo tem como objetivo trabalhar com essa diversidade de corpos e possibilidades de movimento no processo criativo. Desta forma, compreendemos que conseguiram alcançar seu objetivo, pois no fazer cotidiano cada corpo se expressa, cria, representa e dança as suas singularidades num espaço cênico comum, sem receber um estigma.

CAPÍTULO III

ESPAÇO DE EXPLORAÇÃO: O PROCESSO CRIATIVO EM CENA

Neste capítulo analisamos a participação dos sujeitos no processo criativo do *Pés?*, considerando a diversidade de corpos e de papéis. Entendemos por processo criativo, de acordo com Marques (2010), aquele que não está previamente definido, mas que pode se construir no processo, apетecendo ou não um ponto de chegada, que, por sua vez, também é transitório.

O grupo *Pés?* organiza-se em duas etapas de trabalho: aulas e construção do espetáculo (como já apresentamos no capítulo 1), a esse conjunto denominamos de processo criativo. Porém, nossas observações delimitaram-se apenas no período que consistiu a primeira etapa de atividades do grupo. Não pesquisamos a construção do espetáculo, que deu continuidade a esse processo criativo.

Vale ressaltar que o coordenador do grupo nomeou essa primeira etapa como laboratório de movimento. Notamos que ela constituiu-se como um momento de criação e fruição de dança através de laboratórios de movimento. Entendemos que

As improvisações são processos em que os fluxos de movimentos prevalecem, sem a preocupação com recortes anteriores ou posteriores, sem foco na apresentação ou fixação de sequências. Nos processos de improvisação, não há pré ou pós-determinação de espaços ou movimentos. Isso não quer dizer que não haja intenção, consciência, recorte, escolha nos processos de improvisação, muito pelo contrário, mas eles não se dão *a priori*, nem *a posteriori*, eles se dão *durante* o processo do dançar (MARQUES, 2010, p.156).

Além desse processo criativo, pautado na improvisação, Marques (2010, p.154) nos apresenta outro processo, qual seja, a composição coreográfica. Por composição coreográfica entende-se o trabalho realizado através de aulas que permitem explorar as possibilidades de criação, de exploração, de experimentação das relações de coerência, dos signos e dos componentes da dança. Tendo, por conseguinte, o objetivo de recortar, escolher e finalizar – mesmo que provisória e transitoriamente – produtos. Tendo infinitas possibilidades de se chegar a um produto. (MARQUES, 2010, p.154-155). Diante desse conceito, podemos compreender que há uma analogia entre a composição coreográfica e a construção do espetáculo do grupo *Pés?*, que consiste na segunda etapa do processo criativo.

3.1. Processo criativo: a primeira etapa

Evidenciamos que o processo criativo que o grupo vivenciou foi pautado, em um primeiro momento, pela improvisação, pois suas atividades e propostas perpassaram por experimentações que se apresentaram como construções realizadas no dançar. Compreendemos que a “experimentação e a percepção seriam campos de testagem que mostram a natureza investigativa do processo criador. O ato criador mostra as experiências do artista com limites e tendências” (SALLES, 2004, p142.).

A improvisação, conforme definiu o dançarino norte-americano Steve Paxton, é a “coreografia do instante”, a coreografia que se define enquanto se processa, durante o dançar (MARQUES, 2010, p.156). Sendo assim, a “coreografia do instante” fez parte da fase durante a qual acompanhamos o grupo, como notamos em alguns registros realizados no oitavo encontro observado, ocorrido no dia 29 de setembro de 2012.

Durante a segunda atividade, realizada no oitavo encontro observado, o coordenador, enquanto professor da aula, trouxe algumas estruturas como: realizar duos, tornar os participantes da aula observadores ou criadores da cena de dança, explorar o espaço com movimentos nos níveis baixo (solicitando se mover no chão da sala); o que proporcionou uma coreografia, que pode ser entendida, conforme Gil:

É um conjunto de movimentos que possui um nexu próprio, quer dizer, uma lógica de movimentos. Se nos referimos especificamente à dança, devemos acrescentar: “um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...”. Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexu mantém-se, ainda que se abandone parcialmente a ideia da pré-concepção e o caráter voluntário dos movimentos. Como em toda definição do campo da arte, a da coreografia põe imediatamente múltiplos problemas: parece, todavia, que em todos os casos que se apresentam (nomeadamente na dança contemporânea), não há coreografia sem um nexu (2004, p.67).

Com fundamento no conceito apresentado, e atentando para os registros da observação, a seguir apresentados, verificamos que a construção coreográfica se pautou em movimentos, que relacionados possuem um nexu próprio, a saber:

Atividade 2: [...]Rafael pediu para Mariana entrar da forma que quisesse, mas lembrando de que ela estava em cena. As três se deslocaram até o meio da sala e Ana Lu entra interagindo com elas. Rafael pediu para Ana Lu ir para o chão. Em seguida solicitou que as duplas que se formaram ficassem nas mesmas posições. Tudo isso foi sendo pedido pelo Rafael, de modo a criarem cenas e experimentassem as possibilidades de movimento que a atividade oferecia enquanto processo de criação. Rafael pediu para todo o grupo se posicionar na frente do quarteto e orientá-las, para também ajudarem na composição. As orientações estavam sendo feitas em sua maioria para as monitoras, no final, Rodrigo orienta as dançantes Marina e Fernanda a se olharem. Pitoco e Rodrigo entraram e retiraram Marina e Mariana. Fernanda e Ana Lu continuam em cena e a interação de Ana Lu com Fernanda se deu mais pela cadeira [...] (Oitavo encontro observado, 29 de setembro de 2012).

Essas notas de campo são ilustradas por meio da imagem (Ilustração8) que segue:

Ilustração 8 – 9º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Percebemos nessa descrição e na foto acima que monitoras e alunas interagiram e juntas improvisaram movimentos, ao passo que construíram nexos por meio deles. Isso nos permite afirmar que há construção de uma coreografia (GIL,

2004), porém, ao mesmo tempo, os movimentos produzidos e experimentados para criação da cena reporta-nos à compreensão de uma “coreografia do instante”.

Nesse contexto, os sujeitos assumiam diferentes papéis de dança como plateia, cenário, coreógrafo e criador-intérprete. Os sujeitos assumiram o papel de plateia no momento que apreciavam o que estava acontecendo em cena; tornaram-se o cenário quando compunham a cena de forma a delimitar o espaço; coreógrafo quando sugeriam aos duos o que poderiam fazer para melhorar a cena; criador-intérprete quando improvisavam em duo e juntos criavam sua dança, utilizando contração e relaxamentos dos músculos do corpo, realizando movimentos reduzidos e expansivos de maneira que os corpos se aproximavam e se afastavam num momento de improvisação/criação.

Corroborando com a ideia de Marques (2010), evidenciamos no registro observado e na foto acima mencionada que na construção coreográfica, que pressupõe a dança no grupo *Pés?*, há a superação do conceito e da estética de uma coreografia pronta, o que pode sugerir que o trabalho desenvolvido por esse grupo pauta-se pelo processo criativo de improvisação, que consiste na formulação de *textos de dança*¹⁵. Estes são transformados durante o processo de ensino e aprendizagem da dança, bem como em processo de compartilhamento social e que tem como característica fundamental a divergência com a coreografia pronta (MARQUES, 2010).

A fala da monitora contribui no entendimento do significado do processo criativo pautado na improvisação: “[...] *A proposta mesmo foi instigar a criação por meio do improviso, principalmente, e a gente às vezes dava um tema, um estímulo pra que eles criassem*” (Entrevista 2). Na mesma resposta nos deixa o esclarecimento da organização do grupo em duas fases, dizendo-nos:

Então, a primeira fase foi pesquisar que tipo de movimento cada um tinha, instigar a prática dos exercícios com esses movimentos, e daí tirar ideias para as cenas pro primeiro espetáculo, que foi o espetáculo “Klepsydra”, que é o que temos até hoje. Já nessa segunda fase, que é o terceiro semestre do Pés?, eu acho, como a

¹⁵ Comumente chamamos textos de dança as “coreografias” – os textos coreográficos – entendidas pelo senso comum como resultados, produtos finalizados a serem repetidos, apresentados, “consumidos”. A afirmação de que uma “coreografia” expressa um resultado fechado é perigosa, pois a construção dos textos da dança é sempre processual, os textos coreográficos são devires, [...]. Aqui chamei os textos coreográficos de processos interpretativos da dança/arte (MARQUES, 2010, p.153).

gente tinha contado com um grupo que já estava com a gente a um tempo, entraram alunos novos sim, mas a maior parte do grupo era antiga. Então o que a gente fez foi tentar instigar a criação do movimento. A gente já sabia o que podíamos fazer, já que eles também já estavam mais conscientes do que conseguiam fazer. A proposta mesmo foi instigar a criação por meio do improviso, principalmente, e a gente às vezes dava um tema, um estímulo pra que eles criassem. Antes era mais, a gente já mexeu com muito mais objetos pra ver como elas se davam com volume, com forma, com espaço. E agora a gente dá esses estímulos, mas menos. A gente favorece mais a criação em cena na experimentação (Entrevista 2).

Além da improvisação, que é entendida como a criação de movimentos, como destacado na fala da entrevistada acima e nos conceitos apresentados com base em Gil (2004) e Marques (2010), há também a menção às fases por que passou o grupo ao longo da sua existência.

Como primeira fase do grupo, a entrevistada situa o primeiro ano de atividades, apresentando a etapa do processo criativo das aulas e a produção do espetáculo. E como segunda fase, que no dizer da entrevistada corresponde ao segundo ano de atividades do grupo, o trabalho foi desenvolvido com a improvisação de movimentos. Essa organização do grupo em duas etapas, desenvolvidas a cada ano de trabalho, também é definida claramente na fala do coordenador e por mais dois monitores bolsistas que estão há mais tempo no grupo *Pés?*.

Os demais participantes demonstraram conhecimento da proposta do processo criativo que auxilia na criação do movimento expressivo do grupo, mas não denominam em suas falas essa organização em duas etapas: aulas e composição do espetáculo. Assim, apresentamos na sequência três recortes das entrevistas do coordenador e dos monitores, cujas falas aproximam-se dessa compreensão do trabalho desenvolvido pelo grupo, em duas etapas:

[...]Na primeira etapa é onde eu vou ver o que eles já fazem, quem já me oferece força, quem já me dá resistência, uma compreensão rápida de significados, para a gente poder gerar o outro. Na segunda etapa, no segundo semestre, é quando a gente parte para criação artística propriamente dita, e ali começa a cair as barreiras professor e aluno, monitor e aluno, e a gente vai virando dançante, todo mundo vai começando a dançar junto como dançante. Essas barreiras são diluídas, elas ainda existem por um auxílio, porém elas são diluídas porque o foco principal é a pessoa com deficiência e a dança, executor da dança. Não quero que ele seja só figurativo de sensibilização do público, olha que bonito ele tem deficiência e faz

assim, não é o que a gente quer. Eu quero que ele seja o foco principal pela situação, pelo que ele é capaz de fazer [...](Entrevista 1).

Tentamos sempre dividir o ano em dois semestres. No primeiro ano trabalhamos uma questão mais lúdica, com uso de objetos, até mesmo para descobrir esse corpo que movimenta de uma forma diferente. Usamos lenços, balões. Nesse último ano tentamos fazer um pouco diferente, pois conhecíamos melhor os alunos. Passamos a usar exercícios mais ligados ao teatro, trabalhando o corpo sem a necessidade de uso de objetos. Até para vermos até que ponto eles reconhecem o próprio corpo. Também incluímos os alunos mais novos nisso, que talvez tenham perdido um pouco da parte lúdica. Depois passamos para a montagem do espetáculo, que é colaborativo. Então todos os monitores participam, ainda que não tenham conhecimentos teatrais, por ser um projeto multidisciplinar (Entrevista 3).

Então, o objetivo é concretizar o segundo espetáculo, então a gente abstraiu tudo o que fizemos de laboratório para conseguir botar isso em prática. Continuou o laboratório e agora estamos na fase de finalização de cenas e de saber quais participantes vai estar em tal lugar e se eles vão estar disponíveis (Entrevista 4).

A segunda fala traz informações sobre a utilização de objetos que foram usados no primeiro ano de trabalho do grupo, mas o que queremos destacar é que há a compreensão dos entrevistados sobre a proposta do grupo em se organizar em duas etapas distintas, mas complementares, e sua possibilidade criativa. Neste âmbito, a compreensão de prática criativa torna-se salutar, como podemos apreender das considerações de Salles a seguir:

Em toda prática criadora há fios condutores relacionados à produção de uma obra específica que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo. São princípios envoltos pela aura da singularidade do artista; estamos, portanto, no campo da unicidade de cada indivíduo. São gostos e crenças que regem o seu modo de ação: um projeto pessoal, singular e único (2004, p.37).

Essa singularidade da criação estética do grupo pareceu sofrer modificações, a partir do momento em que há um entendimento dos demais componentes do grupo sobre a proposta estética de criação que o coordenador sistematizou. Evidenciamos esses elementos pela fala da monitora que está há mais tempo no projeto *Pés?*, quando nos afirma que no ano de 2011,

[...]foi um trabalho liderado individualmente pelo Rafael. Esse ano¹⁶ já houve uma interação maior entre os monitores e a participação deles na tomada de decisões e preparação das atividades, sempre buscando essa consciência corporal. Até porque precisamos ter uma equivalência do grupo entre as pessoas que entraram agora e as que já estavam. Procuramos também trabalhar ritmo, percepção de sons, objetivando sempre essa consciência corporal e afirmando que todos os corpos dançam, que dança é movimento, então todos dançam. Fazer com que elas se entendam como movimentação e como expressão (Entrevista 3).

Conforme a fala da entrevistada, as duas interpretações são cabíveis. A primeira é a de que há uma compreensão dos monitores da proposta do grupo, no sentido de que há uma interação construída entre quem coordena e os monitores. Esta interação pôde ser evidenciada com base nas informações observadas em campo, em que a fala do coordenador era rapidamente assimilada pelo grupo de monitores, que passavam a contribuir no processo dos laboratórios de movimento que sucediam durante as aulas. Notamos essa interação dos monitores com o coordenador no momento em que ocorria uma fluência nas atividades que eram propostas e que seguiam uma poética de movimento apresentada pela maioria dos dançantes. Vale ressaltar que o “projeto poético está também ligado a princípios éticos de seu criador: seu plano de valores e sua forma de representar o mundo. Pode-se falar de um projeto ético caminhando lado a lado com o grande propósito estético do artista” (SALLES, 2004, p.38).

Por outro lado, a segunda interpretação emerge quando cruzamos as informações relativas à fala da entrevistada com as observações de campo; evidenciamos haver um descompasso entre o que é dito e o que é praticado. Isto porque ainda que haja esse processo de interação, ele ainda não se verifica em sua plenitude, pois em campo notamos que há uma sensação de insegurança entre os monitores, quando da ausência do coordenador, o que gera dificuldades em propor atividades e ministrar a aula, em alguns dos encontros registrados, quais sejam: nono (03/10/2012), décimo primeiro (17/10/2012) e décimo quinto (15/12/2012).

Apesar desse descompasso entre o dito e o praticado, o grupo apresenta uma metodologia de trabalho que privilegia a diversidade, por meio de movimentos expressivos, como disse um dos monitores entrevistados:

¹⁶ A entrevistada está se referindo ao ano de 2012, quando realizamos a presente pesquisa.

A metodologia é alcançar os movimentos expressivos independente do corpo que tiver o dançante, enxergar todos os indivíduos com unidade do grupo, buscando enxergar a capacidade de cada um, não querendo que ele faça uma coreografia igual ao do outro, porque o que buscamos é o movimento expressivo individual para a formação das cenas e dos dançantes e que eles enxerguem esse movimento como uma poética, como dança. Essa que é a relação do movimento expressivo com a poética (Entrevista 5).

Como se percebe da fala do entrevistado, a metodologia do grupo privilegia “enxergar a capacidade de cada um” e não quer que o dançante realize movimentos iguais aos dos outros, buscando a singularidade do movimento expressivo na formação da cena. Esta forma de trabalho alia a concepção de metodologia apresentada por Marques (2010), no sentido de que é o caminho que se escolhe para o grupo percorrer, ou seja, é o como se realiza sua ação/experimentação de dança e que é “primordialmente definida pelas crenças, conceitos, pontos de vista e ideias do professor. Em última instância, o que determina a escolha – consciente ou não – do professor de dança é o seu ser-estar no mundo, que integra o seu pensar-agir em sociedade” (2010, p.193).

Na construção do significado da metodologia do *Pés?*, apresentado como laboratório de movimento, são ilustrativas as falas a seguir:

*Esse semestre a gente começou com outra etapa, que é de laboratório de movimento propriamente dito. Como assim? A ideia é a gente experimentar movimentações. A gente tem feito muito esse semestre: a música que tocar, duas pessoas entram e se relacionam, uma pessoa atravessa a sala, uma pessoa vai para um lado, uma pessoa vai para o outro. Eu quero que atravesse a sala um por um, dois, no meio tem sempre que ter duas pessoas, um da dupla tem que se tocar e um sai para que outro fique. Se alguém quiser sair, alguém tem que tocar para que sempre fique duas pessoas em cena, agora três pessoas, todo mundo, quero movimentos lentos, aí saiu um pouco do objeto e passou para experimentação corporal. Tudo tinha que sair do corpo. Sendo bem sintético, para resumir, como a gente faz nossas aulas? Através de laboratórios. Laboratório entendendo que o que se tornar movimento para gente que é ressignificar ou entender o que era dança para o grupo *Pés?*, para o Rafael. Dança para mim, a gente está entendendo aqui como movimento de dança, a expectativa que a pausa gera, o repouso que gera o movimento, o piscar, o sorriso, a expressão, o tônus muscular, a força, a tentativa e erro, que no erro teve tentativa e houve movimento, a respiração, a expectativa que a respiração gera, então, isso que foi se tornando laboratório, a gente pode aceitar que a tentativa varia, que o erro vale,[...] (Entrevista 1).*

[...] Hoje em dia os laboratórios de exercícios são as práticas mais frequentes, então a gente coloca uma música, geralmente instrumental, e deixa que a intuição do movimento passe a ter algum significado (Entrevista 4).

Eu gostei mais dessa outra fase da qual a gente chegou, de instigar a criação do movimento e menos dar a mão e mais empurrar, porque eu acho que no fundo ensinar é mais ou menos isso. Sim, às vezes você precisa ser um pouco mais presente, guiar mais, mas acho que essa segunda fase foi muito melhor. A dificuldade maior é não interferir tanto, porque a proposta do grupo é a criação do movimento expressivo por eles, então, assim, a gente dá o estímulo, a gente provoca, a gente dá um tema, a gente dá uma tarefa, mas tudo para que eles possam criar e descobrir tudo que vem na movimentação, porque o movimento é uma coisa meio psicofísico, não só físico, descobrir todas essas relações, trabalhar essas relações e fazer um movimento expressivo. Então, às vezes, a maior dificuldade é essa, e você tem que lembrar sempre da proposta, porque a gente tem que ter um objetivo, eu quero um movimento x ou quero um movimento expressivo dele? Então, a maior dificuldade é essa (Entrevista 2).

O coordenador do grupo registra que o essencial é experimentar movimentações, enquanto a fala seguinte sugere a intuição do movimento como central na construção do laboratório de movimento, e, por fim, a última fala sugere a necessidade de estimular e provocar no dançante a motivação para dança. Isso quer dizer que há uma afinidade na compreensão entre o coordenador e os monitores, percebendo-se um fio condutor ao longo do processo criativo que propõe o *Pés?*.

Com isso, ficou apontado o respeito do fazer dança, de modo que, através dos laboratórios de movimento desenvolvidos nas aulas, permitiu-se que houvesse a tentativa de cada corpo na sua singularidade apresentar suas possibilidades, sensações e desejos de fazer dança/arte. Sendo assim, essa proposta constituiu/sistematizou o cotidiano do grupo para favorecer o processo criativo de uma poética de dança/arte perpassada pela diversidade de corpos e de papéis.

3.2 Cotidiano do *Pés?*: a rotina do processo criativo

Para compreendermos o cotidiano do *Pés?* é necessário entendermos o que é cotidiano. Dessa forma, buscamos na obra do Pais (2007) esse conceito, apresentando-nos que

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da

monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no <<nada de novo>> do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (2007, p.30).

Desta forma, podemos dizer que o cotidiano do grupo que acompanhamos consistiu nos dois encontros semanais. O grupo *Pés?* reuniu-se às quartas-feiras, das oito horas da noite até às nove e meia, nos sábados, o horário era das nove da manhã às onze e meia. Essa sequência de encontros incidiu em um cotidiano, cuja rotina era composta por um momento de *acolhida*, de modo que as pessoas se cumprimentavam e conversavam sobre assuntos do grupo e também externos a ele; o *aquecimento*, feito em sua maioria em roda, conduzido pelo professor do dia; *atividades*, sendo elas pautadas na perspectiva da improvisação ou direcionadas para os ensaios do espetáculo *Klepsydra*; por fim, o *fechamento* do dia, organizado por uma roda de avaliação ou de avisos.

Para elucidar de forma mais detalhada esses elementos que compõem o tempo do cotidiano pela repetição e ruptura, listaremos trechos do relatório de observação, que dão forma e significado ao cotidiano do grupo pesquisado, e complementaremos com fotografias que ilustram as informações apresentadas.

- a) Acolhida – Rafael chegou e foi organizar a sala: abri-la e pegar o som. Rodrigo, Clara e Laura chegaram e ficaram conversando. Os monitores sentaram-se no chão com Laura e foram contar para os que não tinham participado da última aula como foi tudo. Depois ficaram brincando e dando atenção para Laura. Quando Filipe, Monise e Kelly chegaram todos se cumprimentaram e em seguida iniciaram a aula (Informações do relatório de observação do dia 10 de agosto de 2012).

Ilustração 9 – 5ª Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 01 de setembro de 2012.

- b) Aquecimento - Foi conduzido pela Ana Lu. Inicialmente ela pediu para “sacudirem” o corpo; lentamente levantar os braços pela frente; bocejar e espreguiçar; levantarem juntos os braços pela lateral; fazer careta, sorriso, biquinho e um bocejo grande; levantar os braços e depois descer um de cada vez; (chama a atenção da Monise para ela fazer o aquecimento) esticar os braços e levar a cabeça para trás e depois para baixo; olhar para o horizonte e descer os braços; levantar os braços na lateral sustentando-os e olhar para um lado e para o outro (Rafael e Rodrigo seguram juntos o braço da Laura para ela realizar o exercício); flexionar ao máximo a coluna; mover todo o corpo e sentir as partes que mexeram; sentados, fazer ponta no pé e levantar uma perna estendida e depois a outra perna; (Rafael acompanhou Laura e Rodrigo ajudou Keli a subir as pernas); subir as duas pernas juntas (Clara auxilia Monise para colocar força no abdômen e levantar as duas pernas juntas); deitar e soltar as pernas; sentar e mover apenas braços e pernas no ritmo da música e perceber qual é a sensação (Mariana auxiliou Keli); (monitor Pitoco chegou às 10h); (Clara disse que Monise estava muito dura e disse para ela relaxar. Trocando, Rafael tentou estimular a Monise a se mover

e Clara auxiliou a Laura. Rodrigo retira Keli da cadeira e a coloca no chão e ela gosta. Filipe estava participativo e dançante); movimentar apenas cabeça, depois tronco, em seguida cabeça e tronco juntos e por fim todo o corpo (Filipe saiu da sua cadeira para o chão sozinho); (Monise ficou mais estática e todos retornaram as suas cadeiras de roda) (Informações extraídas do relatório de observação do dia 10 de agosto de 2012).

Ilustração 10 – 14º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 27 de outubro de 2012.

- c) Atividades – a seguir apresentaremos recortes de atividades realizadas em dias de observação diferentes, de maneira que, elucidaremos uma maior diversificação de atividades observadas.

Atividade 3: Cada pessoa livre escolheu uma pose e um local na sala e o pegador deveria escolher uma pose e assumir o lugar dela. A forma que o Rodrigo estava era sentado no chão com uma das pernas flexionada sobre a outra perna que estava estendida e uma mão colocada entre a perna flexionada. E foi essa a forma que a Clara escolheu para ela e a Keli fazerem, sendo que as duas estavam juntas devido a não capacidade da Keli de se

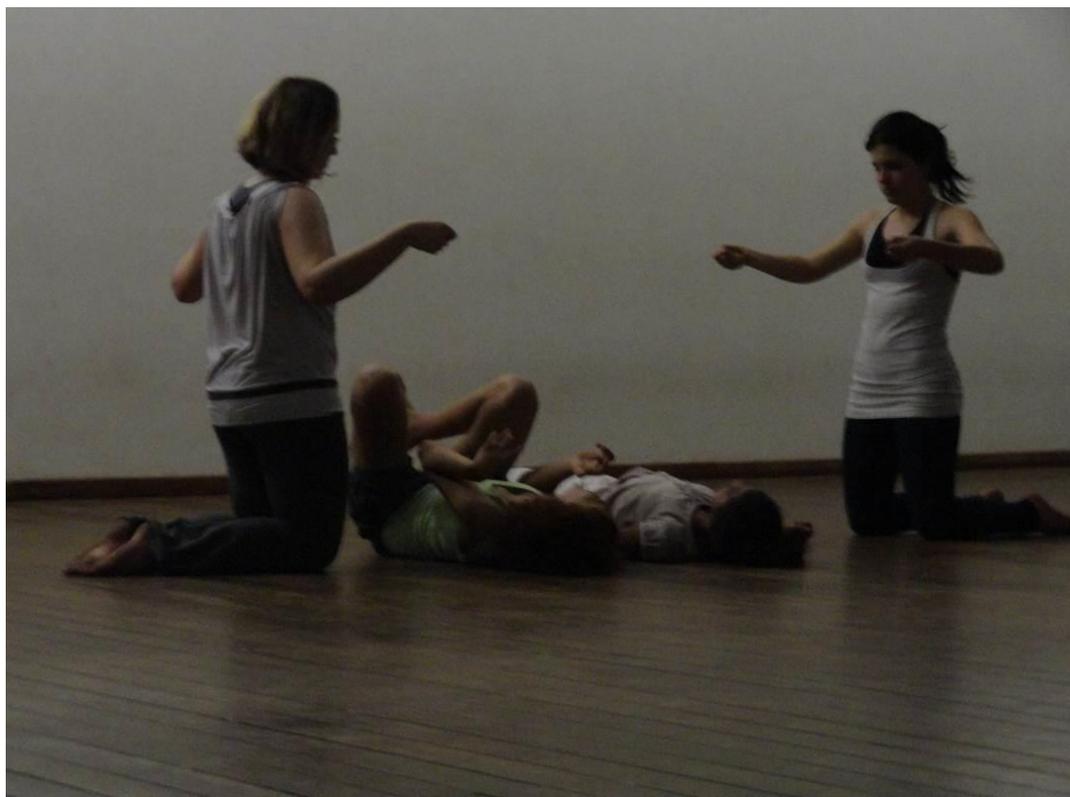
deslocar sozinha. E, assim, quando a Keli chegou nessa forma, ela não conseguiu colocar o braço no meio da perna, nesse momento o Rafael disse: “A ideia é ressignificarmos as formas”. Por fim, depois que todas as pessoas estavam em novas formas, ele pediu para que todos, ainda no jogo, buscassem voltar para o seu lugar inicial. No final, algumas imagens se perderam e os locais variaram um pouco. Rafael pediu para relaxarem um pouco e beberem uma água para recomeçarem (Informações extraídas do relatório de observação do dia 18 de agosto de 2012).

Atividade 5: Nessa última atividade todos deviam andar pela sala no ritmo da música e a Clara contava até oito para todos fazerem juntos uma pose no centro da sala, que estava marcado pela luz; em seguida, ela tirava uma foto e todos voltavam a caminhar pela sala (Informações extraídas do relatório de observação do dia 22 de agosto de 2012).

Atividade 2: Formaram-se cinco duplas de modo que quatro delas formaram um quadrado, delimitando um espaço. No centro desse quadrado a quinta dupla improvisava enquanto as demais assistiam. Rafael disse: “Isso é consciência corporal”. Essa improvisação é uma cena que quem está fora pode assistir também. As músicas foram variadas para cada dupla, sendo as duplas: Mariana e Monise; Laura e Rodrigo; Clara e Laís; Thayna e Ana Luiza; Fernanda e André (Informações extraídas do relatório de observação do dia 01 de setembro de 2012).

Atividade 4: Ensaiou a cena *Espelhos*. Não tinham o espelho, objeto central da cena, porém Monise se lembra de todo o jogo que é realizado em cena e faz tudo que era para ser feito imaginando que o objeto da cena estivesse lá (Informações extraídas do relatório de observação do dia 12 de setembro de 2012).

Ilustração 11- 7º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 12 de setembro de 2012.

Atividade 2: Todos juntos em bolinho, no coletivo, precisavam chegar ao outro lado da sala. Rafael disse: “Se ajudem em cena”. Foram mais em uma formação de fila, assim, solicitou realizar novamente a atividade, mas para irem mais juntos em um “bolinho” de pessoas. Experimentaram na mesma música a proposta do deslocamento em grupo, porém, no final, Pitoco e Rodrigo tiveram que colocar Marina e Fernanda uma do lado da outra, de modo que ficasse apenas o espaço da Mariana ocupar. Rafael pediu para Mariana entrar da forma que quisesse, mas lembrando de que ela estava em cena. As três se deslocaram até o meio da sala e Ana Lu entrou interagindo com elas [...] (Informações extraídas do relatório de observação do dia 29 de setembro de 2012).

Ilustração 12 – 9ª Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

- d) Fechamento - Fizeram uma roda final e perguntaram o que acharam da aula, se gostaram. Em geral disseram que gostaram. Em seguida, Clara explicou que o Rafael pediu desculpa por não ter ido, pois teve um imprevisto com sua peça de teatro e contou que o grupo foi convidado para apresentar o mesmo espetáculo, que realizou no Teatro Nacional, em outros teatros de Brasília. Primeiras apresentações foram dia 1 e 2 de setembro. Chamou os pais para falar do convite e perguntar da possibilidade da participação e apenas a Keli ficou confirmada, os demais dariam a resposta no próximo encontro do grupo. Clara explicou que independente de quem pudesse, o grupo apresentaria, pois é muito importante para o grupo ter essa visibilidade, mas que isso não queria dizer que todos não eram importantes (Informações extraídas do relatório de observação do dia 22 de agosto de 2012).

Ilustração 13 – 11º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 06 de outubro de 2012.

Com base nas descrições acima expressas, apresentamos a seguir a análise dos elementos-chave para compreensão desse recorte que representa o cotidiano observado.

No momento da acolhida e do aquecimento, as informações registradas pressupõem o destaque das técnicas corporais. Nesses dois momentos iniciais se destacaram os elementos das técnicas que os dançantes foram adquirindo, desde o se cumprimentar ao se alongar.

No momento das atividades começaram a ocorrer o desvencilhar das técnicas corporais e os dançantes passaram a criar, a “*ressignificar as formas*”, como apresenta a fala do Rafael. Assim, nas atividades experienciadas, os dançantes começaram a dar sentido e significado às técnicas corporais. Por conseguinte, tratou-se da necessidade de constituir uma consciência corporal.

Verificamos através da descrição do ensaio da cena do “Espelho” que houve um processo da educação do corpo – “eficácia e tradição há transmissão da técnica” (MAUSS, 2003, p.404) – porque mesmo não tendo o instrumento central para

realização da cena, a aluna Monise incorporou na sua prática a técnica a ser desenvolvida.

Nessas atividades a criação se dá pela interação dos dançantes nos laboratórios de movimento que vão sendo conduzidos, como conhecemos nos registros apresentados acima e, assim, aprendem a “se ajudar em cena”, de modo a cooperar, interagir, jogar junto, ou seja, dançarem juntos.

Por fim, o grupo finaliza sua rotina em círculo, como registra a fotografia, e todos, sentados juntos, se interagem e reconhecem a liderança do coordenador, notando que todos estão com o olhar voltado para ele, compreendendo que há uma harmonia do coletivo que se forma, transmitindo uma ideia de horizontalidade, pois todos estão em um mesmo nível nessa roda de conversa.

Essa organização descrita acima foi evidenciada pela observação e pela fala da monitora Mariana, que quando questionamos sobre qual a metodologia do grupo, contou-nos que

Metodologia? Deixa eu ver. Ah, vou responder essa pergunta errada (risos). Eu não sei. Como eu posso falar? Posso falar como é a rotina? A gente tem o aquecimento, fundamental para se trabalhar com o corpo e depois a gente partia para propostas de exercícios que tinham a ver com aquele que era o objetivo do grupo, que é o objetivo de criação, criação de movimento, explorar o movimento, então vários exercícios assim de todas as ordens, tanto para aquecer, não só o corpo, mas o foco a atenção, como depois para explorar as diversas variedades do movimento nosso, deles e que surgissem da relação. Aí, depois desse exercício, basicamente a aula acabava, tinha os avisos finais né. Então eu acho que se fosse pensar na metodologia que eu mais participei, foi a interacional, relacional, da criação que parte da relação do movimento (Entrevista 4).

Com base na descrição da metodologia do grupo expressa na fala da entrevistada verificamos que há uma ênfase no trabalho com o corpo, com objetivo de criar movimento. Devemos destacar também a diferenciação de papéis construídos dentro do grupo, isso porque, ao se reportar como o movimento seria construído, a entrevistada registrou haver o *nosso* movimento, reportando-se ao movimento corporal dos monitores e ao movimento *deles*, que se refere ao movimento corporal dos alunos. Contudo, conforme observação realizada em campo, identificamos que na prática a discrepância entre papéis era diluída, pois

todos os sujeitos tornaram-se dançantes durante as atividades experienciadas, como se observa nas fotografias a seguir:

Ilustração 14 – 13º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012.

Ilustração 15 – 9º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Porém, ainda assim, a fala da monitora (Entrevista 4) sugere que há interação e que ela se dá num processo criativo relacional. Portanto, mais uma vez, podemos evidenciar um descompasso entre a fala (o dito) e o que é praticado, o que nos suscita uma maior reflexão sobre a metodologia do trabalho desenvolvido pelo grupo.

Para entender esse processo de aulas, o como se realiza (o caminho percorrido), vale destacar um recorte na fala do coordenador, que nos esclarece como desenvolveu uma aula para corpos/sujeitos distintos, mas com os mesmos conteúdos e objetivos a serem concretizados. Ele anunciou:

Poxa, eu vou ter que dar cinco aulas diferentes, porque são cinco alunos diferentes?! E aí, com ajuda desses monitores, eu pude perceber que não, não eram cinco aulas, era. uma mesma aula que eu falo de coordenação fina, porém, cinco abordagens. Assim eu tinha vários monitores, estou falando de uma condição ideal que eu tinha, que acabava ficando um aluno para cada monitor e um professor. Eu tinha uma condição direta, um pra um, onde eu podia trabalhar cinco abordagens numa mesma temática da aula, mesmo conteúdo de aula. Que seria coordenação fina, hoje é peso, só trocava quem conduzia. Não quer dizer que não funciona com o número maior de alunos, que é o que nós temos hoje no projeto, não tem mais a situação um pra um, mas ainda assim os monitores, digo, as pessoas que estão aqui para captar a ideia e retransmitir, já ressignificando com sua ideia de trabalho com seu intuito de pesquisa, isso já me oferece mais material do que eu havia começado. Eu posso dizer que os monitores são as pessoas que ajudam a irradiar o projeto, a partir do que eu lanço de ideias e ao mesmo tempo em que eles têm de interesse de pesquisa (Entrevista 1).

Na fala dos entrevistados (entrevistas 1 e 4) eles dizem como o grupo procede. A partir dessa ideia de como o grupo procede, que na verdade, para os sujeitos, é definida como metodologia, eles apresentaram a “repetição contra o acontecimento”, que significa para Pais “a trivialidade de cada dia obedecendo a uma divisão do tempo relativamente estável” (2007, p.89), ou seja, eles estão descrevendo a rotina. Ao descreverem a rotina os entrevistados estão apresentando uma visão de cotidiano, que é a maneira mais comum de se apropriarem do cotidiano, inclusive pré-dispostas conforme os objetivos do grupo, que estão a seguir discriminados no quadro dos objetivos:

Tabela 4
Fala de monitores sobre objetivo do grupo

Objetivo do grupo <i>Pés?</i> na visão dos monitores		
<p>"A gente vai criar um novo espetáculo com base nos exercícios que a gente vem fazendo, o nosso objetivo é continuar instigando a criação do movimento expressivo, movimento pra cena, principalmente para a criação desse espetáculo (Ana Luiza)".</p>	<p>"Não tinha objetivos certos, acho que amplo mesmo. Eu posso estar errada. O que eu percebi e senti foi essa questão de explorar as possibilidades, a gente descobriu muita coisa e isso me chamou muito a atenção, muita coisa que o grupo já tinha um ano que não descobria antes, daí nessa nova proposta metodológica, que eu falei dos corpos em relação ao ser, que não é nada fixo. O objetivo era mais nesse sentido mesmo, de explorar as possibilidades criativas do corpo em movimento (Mariana)".</p>	<p>"O objetivo foi formar novas cenas, foram trabalhados muitos exercícios para a gente descobrir até onde a gente pode chegar (André)".</p>

Fonte: Terra, Alessandra Matos (2013). Com base em informações fornecidas pelos entrevistados da pesquisa em 2012.

Com base nas falas acima citadas podemos destacar algumas categorias que parecem centrais para compreensão do que vem a ser a rotina do grupo com base em objetivos por eles definidos. Essas categorias são: “instigando a criação do movimento expressivo”, “explorar as possibilidades” e “descobrir até onde a gente pode chegar”. Com isso, verificamos que instigaram o processo de movimento criativo e exploraram as possibilidades de movimento de cada dançante. Ao agir dessa maneira o grupo absorve o inusitado. Assim, o grupo consegue lidar com as adversidades dos corpos e dos acontecimentos do cotidiano, quebrando sua rotina.

Com isso e considerando as observações realizadas, verificamos que essa metodologia não corresponde exatamente a esse cotidiano pautado na “repetição contra o acontecimento”, por outro lado, esse cotidiano estaria relacionado à “ruptura

contra a repetição” (PAIS, 2007, p.89), que seriam fatos inusitados, como, por exemplo, quando o grupo de dança realiza diferentes atividades, em momentos (dia e horário) da sua aula, como: pintar de tinta seus corpos e através desse colorido da tinta marcar o papel branco no chão da sala (15 de agosto de 2012); ensaiar o antigo espetáculo “Klepsydra” (12 de setembro de 2012); assistir a uma apresentação de teatro de um grupo de estudantes da graduação em Artes Cênicas da UnB (06 de outubro de 2012).

Sendo assim, quando se está diante de um intempere, do inusitado, o grupo incorpora esse inusitado a fim de qualificar a construção do seu processo criativo, que busca nos laboratórios de movimento. O grupo encontra formas, estratégias para tornar determinadas intemperes possíveis de serem apropriadas e que geram um novo contexto. Isso também pode ser interpretado com parte do processo criativo.

Do total de aulas observadas, em 73,33% (onze aulas) desenvolveram atividades que foram ao encontro do objetivo que os entrevistados apresentaram, de tal maneira que estimularam a criatividade, a interação e diferentes possibilidades de movimentações dos corpos que compõem o *Pés?* através dos laboratórios de movimento. Nos demais 26,66 % (quatro) dos encontros que observamos, sendo eles o quarto, quinto, sexto e sétimo encontro, foram realizados em maior destaque ensaios do primeiro espetáculo Klepsydra. Apresentamos como os ensaios tendo maior destaque nesses dias por ser a atividade que preencheu o maior período de tempo do encontro observado. Esses ensaios aconteceram para preparação das apresentações que o grupo foi convidado para fazer, como, por exemplo, no teatro de Sobradinho (DF), no evento sobre inclusão.

Vale destacar que, mesmo realizando os ensaios para essas apresentações, o grupo continuava experimentando outras atividades de criação, ou seja, os laboratórios de movimento não cessavam com a necessidade de realizarem os ensaios do primeiro espetáculo. Apenas no sexto encontro observado foi que a única atividade do grupo foi realizar o ensaio de todas as cenas do espetáculo, focando até mesmo nas conversas e avisos para a apresentação que seria realizada.

O cotidiano do grupo proporcionou uma mistura de papéis, nos momentos dos laboratórios de movimento, ou seja, no momento de experimentação do dançar, os monitores e os alunos interagem juntos. Podemos dizer que era o monitor-dançante,

que está inserido no processo dançando e não apenas como um observador ou ajudante, mas sim um dançante mais atento para proporcionar um ambiente favorável para que todos possam dançar e criar juntos, assim, permitindo que haja experimentações diferenciadas por parte dos distintos sujeitos participantes do grupo.

3.3 Participação no processo criativo: sentido de pertencimento ao grupo

As diferenças que os corpos dos sujeitos do grupo *Pés?* desvelaram e a forma que eles, como um coletivo dançante, lidam com elas indicam o sentido de pertencimento que têm ao próprio grupo. Tudo isso podemos notar por meio das imagens a seguir:

Ilustração 16 – 9º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Ilustração 17 – 9º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 29 de setembro de 2012.

Ilustração 18 – 10º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 03 de outubro de 2012.

Ilustração 19 – 13º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012.

Ilustração 20 – 15ª Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 27 de outubro de 2012.

Ilustração 21 – 15º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 27 de outubro de 2012.

Essas imagens desvelam não só as diferenças entre os corpos dançantes, como também indica a alegria em estar, relacionar, enfim, dançar, nesse espaço da sala com esses sujeitos. Assim, as diferenças dos corpos que muitas vezes são estigmatizadas no espaço fora do grupo, que por ventura destacam as deficiências físicas apresentadas pelos alunos, passam a ter outro sentido e significado dentro do *Pés?*. Sentido e significado esses que permitem o surgimento de um dançar, que extrapolam padrões e criações pré-determinadas.

Em seus estudos, Hall (2000) nos apresenta essa possibilidade da diferença não ser vista apenas como uma construção negativa(estigmatizada), dizendo-nos que,

[...] A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”) (HALL, 2000, p.50).

Nossa pesquisa de campo foi ao encontro do que Hall(2000) nos esclarece, pois no interior das experiências do *Pés?*, que conseguimos acompanhar, notamos que não houve uma construção negativa das diferenças, mas um respeito e um celebrar das diversidades. Tudo isso ocorre pela forma que o grupo se concretiza no seu cotidiano, como nos contou Simone, mãe da Thainá, “[...] *Eu sei que fazem muitas atividades, muita prática, muita coordenação, essas coisas com o corpo, movimentos para exigir o melhor das meninas, pra trabalhar o melhor que elas podem oferecer, eu só sei isso, músicas, essas coisas*” (Entrevista 13).

As diferenças dos corpos no grupo se apresentam desde a cor dos olhos, estatura, flexibilidade, mobilidade, disposição corporal, tônus, até o vocabulário de movimento. Essas diferenças foram utilizadas e pesquisadas como proposta de movimentações para a composição de cenas. Uma aluna, ao se mover, frequentemente dava um sorriso largo com a boca aberta com grande amplitude, nas interações com os monitores, esse movimento foi aproveitado e deu centralidade na dança que criavam ao interagirem, como está ilustrado nas fotos (Ilustração22 e 23) a seguir.

Ilustração 22 – 13º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012.

Ilustração 23 – 13º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012.

Uma mesma experimentação nos leva a duas leituras quando alteramos o sujeito que direcionamos o nosso foco, como por exemplo, ao observamos a fotografia acima podemos notar que numa atividade de improvisação em duos, uma monitora experimentou uma interação de peso e contra peso com uma aluna em sua cadeira de rodas, mas também proporcionou à aluna, que não consegue mover sua cadeira, conseguir dançar com sua cadeira inclinada para trás.

Podemos perceber nas imagens acima que a mesma dinâmica de movimento, abrir da boca, é utilizada como mote da interação e criação do movimento por monitores distintos que interagem com a aluna Kelly, ressaltando que a boca e o pescoço são as regiões articulares de maior mobilidade no corpo da aluna, o que permite uma maior exploração partindo-se do local de potencialidade.

O respeito a diversidade dos corpos não está registrado apenas nos relatórios de observação e nas fotografias, mas também ficou ressaltado na fala do coordenador do grupo e da monitora que está há mais tempo no grupo, quando elucidam contando que:

[...] Ah, a gente precisa tratar todo mundo igual! Isso é muita hipocrisia, na verdade eu tenho é que reconhecer as diferenças e tratar as diferenças, oferecendo condições iguais para que eu possa cada um na sua especificidade fazer o que se faz, o que ele tem vontade ou o que eu quero propor. Quando eu falo isso, é que eu acho a ideia do tratar igual é bacana, mas ela é meio deturpada na sua execução, eu não tenho que tratar igual, primeiro eu tenho que entender a diferença. E nesse caso quem vai me oferecer essa diferença são eles, nessa observação, nessa troca com os alunos[...] (Entrevista 1).

[...]Desde o primeiro espetáculo trabalhamos isso usando músicas que criassem estímulos nelas, sempre tomando cuidado para fugir dessa coisa de 'aula de academia', onde todos realizam coreografias iguais. Temos corpos diferentes e ressaltamos essa diferença para que a pessoa tenha sua própria identidade. Elas participam, trazem, pedem (Entrevista 3).

Compreendemos pelas falas acima que há um trabalho com corpos diferentes de maneiras diferentes, de modo que a proposta desenvolvida está pautada em organizar um espaço onde todos tenham a mesma oportunidade no dançar, onde possam interagir e dançar juntos nessa diversidade, sendo esse dançar construído na relação e com a participação de todo o grupo. Com isso, não buscam equiparar os corpos dos diferentes sujeitos que compõem o grupo e nem mesmo o seu dançar, mas sim proporcionar um espaço possível dessa dança se realizar.

As informações das falas dos entrevistados vão ao encontro da perspectiva da improvisação, que pressupõe tratar os corpos na sua singularidade de maneiras diferentes, respeitando a liberdade de movimento e construção do processo criativo por cada sujeito, pois na improvisação podemos construir um espaço onde cada sujeito singular coloca suas possibilidades e vontades de se movimentar. Com isso, vale ressaltar que

O modo ou estilo de movimento empregado pelo dançarino ou ator esclarece um aspecto particular da expressão corporal que talvez seja mais importante para a arte da dança do que para a mímica ou para o drama. O corpo do bailarino segue direções definidas no espaço. Essas direções configuram formas e desenhos no espaço. Na verdade, a dança pode ser considerada como a poesia das ações corporais no espaço. Na dança selecionam-se poucas mas significativas ações corporais que compõem os modelos característicos de uma dança em particular. [...] (LABAN, 1978, p.52).

Nessa compreensão da dança como poesia das ações corporais, conseguimos perceber as danças criadas e experienciadas no cotidiano do grupo, sendo que a cada atividade vivenciada no grupo permitia-se que os corpos fizessem escolhas e definissem suas ações corporais, desde o tocar de sua cadeira de rodas pela diagonal da sala, ao correr em círculo por essa mesma sala, e num jogo de mover-se e parar no espaço construíram suas danças.

Quando nos apresentou como era a organização do grupo, o coordenador nos expôs a etapa de aulas do processo criativo, contando-nos que

A primeira parte do semestre a gente trabalha com aulas, é quando eu disse que é separado; aluno é aluno, professor é professor, as pessoas sem deficiência estão na posição de monitores e as pessoas com deficiência estão na posição de alunos. Porque ali eu posso pedir movimentos e ver o que eles me oferecem, o que já tem de movimento capacitado já nele (Entrevista 1).

Essa fala vai de encontro com o que observamos, pois para melhor desenvolver o trabalho também se fez necessário notar o que os monitores traziam de capacidades, não só motoras, mas de criação, interação e vocabulário de movimentos, pois o processo aconteceu por meio da interação, em que todos os corpos dançam juntos. Neste caso não há restrição ao corpo com deficiência, o aluno. Essa interação pode ser ilustrada pela fotografia (Ilustração 24) a seguir, na qual monitores e alunos exploram o espaço da sala com suas possibilidades de movimento e pausa.

Ilustração 24 – 13º Aula



Fonte: Terra, Alessandra Matos. Encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012.

Na interação do dançar, os papéis de monitor e aluno se diluíam, de modo que a dança era que se revelava e não as deficiências. Porém, o papel do coordenador/professor, que organiza e propõe os caminhos para o processo criativo, se manteve, ou seja, que define qual a atividade a ser realizada; o tempo de duração do laboratório de movimento; o momento de mudar de jogo; bem como as cenas criadas, que deveriam ser repedidas.

As escolhas do grupo não são aleatórias, o coordenador orienta o processo realizando-as e fazendo proposições. Os demais componentes do grupo participam desse processo como intérpretes-criadores (dançantes); todos podem criar, mas não são eles que definem o que vai para cena. Existe uma direção de arte dentro dessa organização do grupo, que fica a cargo do coordenador, mentor do próprio grupo e da proposta artística de dança-teatro que norteia as experimentações e criações.

No universo da dança, que tem por base o jogo corporal, na hora do acontecimento do jogo, o espaço, os corpos e a dança se realizam de outra forma para além de uma organização burocrática, que é necessária para organização do próprio grupo, mas que no momento do dançar revelaram diferentes situações e

atuações dos seus papéis. Podemos apontar como que o fazer dança possui diferentes possibilidades de papéis. No fazer dança do *Pés?*, monitores e alunos se tornaram dançantes.

Notamos que há um gosto pelo fazer dança nesse coletivo de corpos singulares, mesmo com uma série de adversidades, como: mudar de lugar de aula - o grupo reunia-se no início do ano de 2012 no Centro de Dança do Distrito Federal e depois passou a se reunir na UnB; não tendo sala bem definida, pois a cada encontro era uma sala diferente para realizar a aula; falta de material, como não ter acesso ao som. A despeito de tudo, o grupo permanece motivado a continuar o trabalho. Isso também pode ser evidenciado pela permanência de quatro alunas desde o início do projeto, como também pela entrada de novos no decorrer da trajetória do grupo.

Evidenciamos pelo cruzamento das notas de observação e das falas das mães das alunas que há um desejo de permanência no grupo pelas próprias alunas, e não uma obrigação de participação. As mães nos disseram que

Pra mim é aquilo que eu te falei, eu entrei no grupo por opção da Marina, a Marina foi quem quis participar do grupo, eu apenas trouxe né. Então a opção de estar aqui é dela [...] (Entrevista 11).

*O grupo *Pés?* é muito importante, ele tem um significado muito especial no sentido que ele superou as minhas expectativas, para minha filha corresponde a participar de uma atividade prazerosa que ela não deixa de frequentar. Ela frequenta os *Pés?*, ela iniciou a participação nesse projeto nesse ano de 2012. Ela veio desde o primeiro encontro e de lá para cá vem comparecendo sempre. São dois encontros semanais, e ela não deixa de comparecer. Hoje mesmo ela está com uma ligeira indisposição física, nariz escorrendo, estava na escola espirrando, corpo um pouco mole, aí eu falei: “você quer ir para o *Pés?* hoje?” Se não, eu ligo para o Rafael. Ela saiu do banho, mas já saindo da escola, ela disse que queria ir sim e aqui está. Você leva lenço e avisei para o Rafa se ela estiver espirrando muito e o nariz escorrendo eu venho buscá-la mais cedo ser for o caso. Ela gosta muito.[...] Eu me lembro das primeiras palavras do Rafael, a gente não busca passar a mão na cabeça deles e fazer com que eles se apresentem, para dizer que são coitadinhos, não é essa a finalidade”, e realmente não é. É um trabalho artístico, qualitativo, mas que tudo ele transcende esse objetivo geral porque ele concede espaço no tempo em que acontece, nesses dois dias momentos semanais, para cada um deles, sei o que é sentir-se muito bem. Eu falo pela Laura, eu falo por cada um deles, todos estão aqui e todos veem por que querem, e eu já fico pensando, a minha expectativa é de renovação, eu quero que*

2013 se perpetue, ou seja, entrou para ficar na agenda da Laura (Entrevista 10).

Monise tá feliz, tá satisfeita, e eu sei porque quando a gente fala que vem, ela num tem muita noção do tempo, mas na quarta-feira, Monise tem aula de dança, ela vai, ela não tem, em casa quando ela vai fazer alguma coisa que ela não gosta, ela reluta, então eu sei que quando eu falo que é dança é, sabe, ela entende, tanto é que pra vir pra cá agora ela não quis, o Rodrigo teve que vir até aqui com ela, ela queria ficar lá. Então ela gosta, e pra mim se ela gosta tá bem. Você quer voltar pra aula Monise? Sim. Então pode ir. Vai lá. Tchau. Tá vendo, ela gosta, então assim, na minha avaliação é o seguinte, ela gosta e pra mim tá tudo bem. Não tenho muito o que questionar, procuro interferir o mínimo possível no trabalho, porque eu acho que não é o meu papel esse. O meu papel é trazer a Monise pra cá, deixar ela aqui e, se ela fosse independente, ela iria vir sozinha né, ela iria participar com certeza, então eu procuro interferir o mínimo possível e estou super satisfeita (Entrevista 08).

Notamos pelas informações das entrevistadas acima que é por opção, gosto, felicidade e satisfação das próprias alunas, em participar do grupo, que suas mães as levam todas as quartas e sábados ao *Pés?*. Isso também está comprovado no cotidiano do grupo, pois notamos a satisfação dos alunos ao chegarem ao grupo e a sua permanência durante todo o período do encontro. Em alguns encontros também evidenciamos um desânimo em realizar a atividade proposta no dia, porém, foram situações e pessoas esporádicas, de modo que não alterou as evidências de gosto e prazer em participar do grupo. Assim, interpretamos essa situação como uma indisposição por cansaço ou por não gostar da específica atividade do dia.

Compreendemos que esse gosto e satisfação em participar do *Pés?* está associado à proposta do grupo, de modo que os alunos participam e estão incluídos efetivamente nas atividades do grupo, como podemos comprovar pelas falas a seguir:

[...] Ela participava de outro grupo em que o monitor fazia os movimentos, só acompanhar a cadeira, acompanhava, por exemplo, eu pego aqui, vou dançar, mas eu vou com você na cadeira. Então a participação deles era passiva e no grupo a participação é ativa, porque cada um faz o que consegue fazer. Então eu acho assim, hoje eu vejo grupo dessa forma, de fazer com que cada um desenvolva o que é capaz (Entrevista 11).

[...] é uma dificuldade tá, quando eu falo da dificuldade que a gente lida paralelamente à vida real, nesse dia-a-dia, por exemplo, a atividade física para a Laura é uma dificuldade. Porque uma coisa é o lugar dizer que acolhe, que pode fazer a matrícula, mas o outro é

ela participar, a Laura fazia natação anteriormente, quando a dança não rolava, e aí sim tinha um monitor para ela, mas não havia integração dela com a turma, era meio café com leite, um faz de conta, daí eu localizei o Rafael e estabeleci esse contato e vim pessoalmente (Entrevista 10).

O grupo é um espaço que permite e potencializa a ação social de cada sujeito. Notamos que o grupo procurava no seu processo de experimentação criativa respeitar e apresentar caminhos para que todos conseguissem participar ativamente nos encontros, pois não eram conduzidos ao fazer, mas sim estimulados a fazer, utilizando a diversidade de corpos presentes.

Essa participação ativa faz sentido ao atentarmos para os dançantes como intérpretes criadores, pois

Na dança contemporânea o papel do coreógrafo como detentor dos sentidos da criação vem se relativizando e, cada vez mais, maior importância é dada às contribuições do intérprete. O intérprete não é mais mero executor de uma proposta coreográfica, mas é chamado a colaborar como criador na cena contemporânea. Muitas vezes, o papel do coreógrafo passa a ser de um diretor que conduz o processo criativo. E o intérprete criador passa a ser um pesquisador do processo contribuindo com a sua singular história de vida, com suas especificidades anatômicas, dinâmicas e espaciais. 'O intérprete- mais ainda que o coreógrafo- é frequentemente o guardião do sentido/.../ é pelo bailarino que as coisas circulam e nos atravessam /.../ sem jamais criar raiz numa significação unívoca' (NEDDAN, 1997, s/p., apud Leal, 2009, p.: 116/117).

Como afirmou o autor acima, o intérprete criador acaba por se tornar um pesquisador do processo de criação, à medida que não só executa uma proposta coreográfica, mas também nela se insere lidando com o inusitado. Essa forma de interpretação consiste no entendimento de que o intérprete atribui à cena uma multiplicidade de significações, sugerindo a redefinição de papéis na dança contemporânea.

A proposta do grupo *Pés?* converge com a interpretação dada por Leal (2009) no que concerne à capacidade de o intérprete lidar com o inusitado, e buscando situar a singular história de vida. Contudo, conforme as falas apresentadas na tabela2 (apresentada no capítulo II), no caso desse grupo, há outros sentidos e significados expressos no dançar, que possibilitam a compreensão do significado de pertencimento ao grupo.

As falas referidas a tabela2 revelam os elementos de pertencimento ao grupo por parte das alunas, de modo que as fazem estar inseridas no contexto do grupo como parte do coletivo dançante e não um mero coadjuvante. Elementos como a seriedade e compromisso carregam a palavra trabalho, mas ao mesmo tempo a possibilidade e o prazer de fazer as coisas sozinhas, de tal modo que o *Pés?* se apresenta como um espaço de dança que permite a cada sujeito apresentar-se e mostrar as suas possibilidades e potencialidades e fazer disso tudo uma arte. Assim, a rigidez de um corpo que ficava escondido, pôde se tornar aparente e virar cena, como que um lagarto num casulo, que se transforma em uma borboleta.

Compreendemos que o grupo *Pés?* não é apenas um grupo de dança para os pais e alunos que o compõem, mas um espaço de inclusão que respeita as marcas, histórias e dança que cada um traz. Isso através de um cotidiano prazeroso que proporciona alegria e encantamento no fazer arte, permitindo que sejam autores da sua dança, representando o papel não apenas de aluno, mas de dançante, que cria e interpreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral compreender as possibilidades da dança para expressão da diversidade de corpos e práticas corporais no processo de interação social de atores sociais (coordenador, monitores e alunos) no grupo de dança *Pés?* e como objetivos específicos: identificar no processo de interação social do grupo de dança como se dá a construção de papéis sociais e de identidades, numa dimensão intersubjetiva; evidenciar a participação dos atores sociais no processo criativo do grupo, considerando a diversidade de corpos e de papéis. Com base nesses objetivos, apresentamos as conclusões.

Notamos que o surgimento do grupo *Pés?* permeia questões de ordem pessoal, relacionadas à intimidade do coordenador, pois o que levou o Rafael ter o interesse em realizar um trabalho com pessoas com deficiência foi a proximidade com uma amiga que ficou deficiente. Esse fato, unido à história de vida como ator e aproximação com teórico do estudo do movimento, Laban, proporcionou e estimulou a sistematização do atual projeto *Pés?*, um grupo de dança-teatro para pessoas com deficiência.

Observamos os corpos distintos se unem pela linguagem corporal, criando e interpretando um dança por meio de laboratórios de movimento que exploram a possibilidades criativas e de movimento de cada sujeito na sua singularidade, mas que se identificam num coletivo denominado de projeto *Pés?*. Nesse ínterim, o grupo conforma identidades e papéis sociais que são transitórios no tempo e espaço das aulas.

Compreendemos que essas alterações dos papéis aconteceram segundo as interações vivenciadas no espaço social do grupo e as necessidades que essas interações geram. Frequentemente o coordenador assumiu o papel de professor, em outros de diretor. Quando necessário algum monitor assumia o papel de professor, em sua maioria, na ausência do coordenador. Os alunos assumiam diariamente o papel de dançante. Destarte, podemos dizer que todos os sujeitos do grupo são em algum momento dançantes, pois construíram e vivenciaram a cada encontro um evento de dança diferente, deixando fluir o movimento da dança em cada corpo presente no espaço cênico da aula.

No contexto do grupo pesquisado, percebemos que se tem presente no discurso a tentativa de manter uma *fachada* (GOFFMAN, 2011), ou seja, uma aparência de que o monitor é a pessoa do grupo que não tem deficiência e cujas responsabilidades são ensinar, auxiliar ou potencializar os integrantes do grupo com deficiência, tendo em alguns momentos o papel de professor, em outros, de ajudante. Neste caso há uma tentativa de manter a fachada mais no contexto do discurso, da fala, do que no “fazer”, presente no cotidiano do grupo, de modo que a dança entre os papéis acontece de modo a favorecer a realidade exigida na rotina do grupo. Prova disso é que os monitores também são alunos que aprendem, criam e interpretam a dança em cena.

A construção dos papéis sociais se define por meio das interações dos sujeitos, entendendo-se que uma das variáveis desse contexto é o espaço social onde ocorre a interação. No grupo *Pés?*, conforme analisamos, o espaço social se distingue entre espaço formal e espaço informal.

Além disso, existem questões que dissociam a prática e do discurso do grupo. Um dos elementos que compõe essa dissociação é que no âmbito do discurso, os monitores, que têm o papel de auxiliar os alunos, são pessoas sem deficiência e os alunos, que têm o papel de aprender, são as pessoas com deficiência. Entretanto, na prática rotineira do grupo, isso ocorre de forma mais fluída e as pessoas com e sem deficiência se ajudam e aprendem juntas.

A atuação de monitor possui variáveis que modificam seu papel social dentro do grupo *Pés?*. Uma dessas variáveis é quando ganham voz e vez ao propor novas ideias para o projeto, em relação ao processo criativo ou de composição. Com isso, deixam de ter um papel de auxiliar e passam também ser proponentes na concretização do projeto *Pés?*.

Evidenciamos na nossa análise que a possibilidade de manutenção de uma fachada entra em dissonância ao observarmos a realidade e o discurso do grupo, pois no discurso os papéis são definidos/delimitados e na realidade esses papéis são transitórios. Aqui nossa opinião é a de que a transitoriedade dos papéis deve ser vista na dinâmica da interação e do processo criativo do grupo como algo positivo, algo que lhe dá significado e lhe particulariza como um grupo de dança contemporânea, que lida com corpos diversos.

Essa singularização pode ser constatada durante o processo criativo quando há forte interação, uma consonância, entre o coordenador e os demais integrantes do grupo. Há espaço para que todos participem do processo de criação, ainda que as escolhas sejam orientadas pela direção do coordenador. Nesse âmbito, o coordenador ocupa um papel central, ao passo que dá as diretrizes para a direção de arte, definindo a organização do grupo e sua proposta artística.

Evidenciamos que a opção em trabalhar com laboratório de movimento foi pertinente, pois ainda estavam no momento de experimentação, para depois isso ser garimpado e ser continuado na etapa de construção do espetáculo. O laboratório de movimento é algo que é constituído para provocar o corpo como algo criativo, imaginativo, de invenção. Com isso, notamos que o grupo, como um todo, caminhava dentro de uma mesma proposta estética, permitindo a exploração de movimentos por uma interação entre os diferentes corpos dos artistas dançantes.

Quando se fala em corpos com deficiência, logo vem à sombra os estigmas que esses corpos carregam, por possuírem marcas de forma impressa e expressa, o que os torna diferentes. Contudo, dentro do grupo não tem sentido e significado a discussão de estigma, pois não se trabalha com padrões de corpo e de estética do movimento. O projeto foi construído com o objetivo de trabalhar com essa diversidade de corpos e compreendemos que conseguiram atingi-lo, pois no seu fazer cotidiano cada corpo se expressa, cria, representa e dança as suas singularidades num espaço cênico comum, sem sofrer estigmatizações. Desta forma, no contexto que estudamos, a colocação de Goffman sobre o encontro de normais e estigmatizados não se evidencia.

Por fim, podemos concluir que o significado da dança contemporânea desenvolvida no grupo *Pés?*, em relação à diversidade de corpos e de técnicas corporais, é expresso por meio da construção de identidade coletiva, cujo sentido de pertencimento atende ao grupo e apresenta papéis sociais transitórios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Talita Leão de. **Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher: representações sociais do corpo feminino**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) Faculdade Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de borges; revisão técnica Karina kuschnir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 33ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes . Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURCIER, Paul. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 2006.
- COLLIER, John. **Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica F. Dança, diversidade e inclusão: sem limites para dançar! In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela(Orgs). **Dança e diversidade humana**. Campinas: Papirus, 2006.
- GEHRES, Adriana de Faria. Dança. In: GONZALEZ, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org). **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 124-125.
- GIL, José. **Movimento Total: O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- _____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

LEAL, Patrícia Garcia. **Amargo Perfume: a dança pelos sentidos**. 2009. [s.n.]. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LE BRETON, David. O corpo acessório. In: **Adeus ao corpo**. Campinas: Papiрус, 2003.

_____. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOBO, Lenora e Navas, Cássia. **Teatro do movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2007.

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

MASUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coordenação). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de S.. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, Sandra Meyer. O Criador-intérprete na Dança Contemporânea. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 83-96, set. 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1976.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**. 3ª ed. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2007.

RODRIGUES, David. Corporeidade e Exclusão Social. In: RODRIGUES, David. **O corpo que (des)conhecemos**. Cruz Quebrada: Sociedade Industrial Gráfica, 2005.

SALLES, Cecilia Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. 2ª ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão do cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

SUQUET, Annie. Cenas – O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TÉRCIO, Daniel. Da Autenticidade do Corpo na Dança. In: RODRIGUES, David. **O corpo que (des)conhecemos**. Cruz Quebrada: Sociedade Industrial Gráfica, 2005.

TOMAZZONI, Airton. **Esta tal de dança contemporânea**. 2006. Disponível em: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>. Acessado em: 19 de maio de 2011.

TRIVINOS, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VENÂNCIO, Silvana; COSTA, Elaine Melo de Brito. Pensar e sentir o corpo na dança consigo e com o outro. In: DANTAS, Estélio H.M. **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

ANEXOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Horário de início:

Horário do final:

Monitores presentes:

Dançantes presentes:

Professor da aula:

Organização do espaço:

Acolhida:

A aula de dança:

Aquecimento:

Atividade:

Sujeitos participantes: quem participa de cada momento da aula?

Forma de interação entre os sujeitos da pesquisa, neste particular, do coordenador, monitores e dançantes.

Fechamento:

Observação:

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O COORDENADOR

Nome do entrevistado:

Sexo: Masc. () Fem. () Idade: _____

1. O que é o grupo *PÉS*? Para você?
2. Qual seu papel no grupo?
3. Fale sobre a sua formação profissional. Qual sua formação? Quando formou?
Onde formou?
4. O que te levou a criação do grupo? Quando foi criado?
5. Como é a organização do grupo?
6. Quais os dias que você participa do grupo?
7. Como você avalia o desenvolvimento do grupo?
8. O que você trabalha nos encontros do grupo?
9. Qual a proposta metodológica presente no grupo? Quais são seus objetivos?
10. Qual sua participação na tomada de decisão do grupo?
11. Quais são suas dificuldades nesse processo de ensino e criação artística?
12. Como é sua relação com os dançantes?
13. Como é sua relação com os monitores?
14. Como é sua relação com os pais ou responsáveis dos dançantes?
15. O que você compreende por dança?
16. O que você compreende por inclusão?
17. O que você compreende por diferença?
18. O que você compreende por deficiência?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS MONITORES

Nome do entrevistado:

Sexo: Masc. () Fem. () Idade: _____

1. O que é o grupo *PÉS*? Para você?
2. Qual seu papel no grupo?
3. Fale sobre a sua formação profissional. Qual sua formação? Quando formou?
Onde formou?
4. Há quanto tempo participa no grupo?
5. O que te levou a participar do grupo?
6. Como é a organização do grupo?
7. Quais os dias que você participa do grupo?
8. Como você avalia o desenvolvimento do grupo?
9. Qual a proposta metodológica presente no grupo?
10. O que será trabalhado nesse semestre? Quais são seus objetivos?
11. Qual sua participação na tomada de decisão do grupo?
12. Quais são suas dificuldades nesse processo de ensino e criação artística?
13. Como é sua relação com os dançantes?
14. Como é sua relação com os monitores?
15. Como é sua relação com os pais ou responsáveis dos dançantes?
16. O que você compreende por dança?
17. O que você compreende por inclusão?
18. O que você compreende por diferença?
19. O que você compreende por deficiência?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS RESPONSÁVEIS

Nome do entrevistado:

Sexo: Masc. () Fem. () Idade: _____

1. O que é o grupo *PÉS*? Para você e seu filho?
2. Como se dá a inserção do seu filho no grupo? Há quanto tempo participa dessas atividades?
3. Fale sobre a formação dele(a). Qual série? Onde estuda?
4. Há quanto tempo participa no grupo?
5. O que o levou a participar do grupo?
6. Como é a organização do grupo?
7. Quais os dias que ele(a) participa do grupo?
8. Como você avalia o desenvolvimento do grupo e do seu filho em relação ao grupo?
9. O que é trabalhado nos encontros do grupo?
10. Qual sua participação na tomada de decisão do grupo? E do seu filho(a)?
11. Quais são as dificuldades de ensino e aprendizagem nesse processo de criação artística?
12. Como é a relação dele(a) com os dançantes?
13. Como é a relação dele(a) com os monitores?
14. Como é a relação dele(a) com o coordenador?
15. Como é sua relação com ele(a)?
16. O que você compreende por dança?
17. O que você compreende por inclusão?
18. O que você compreende por diferença?
19. O que você compreende por deficiência?