



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**O OFÍCIO DA DANÇA E A BAILARINA CEGA OU COM BAIXA VISÃO: UM
ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Patrícia Andréa Osandón Albarrán

Brasília, DF, março de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**O OFÍCIO DA DANÇA E A BAILARINA CEGA OU COM BAIXA VISÃO: UM
ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Patrícia Andréa Osandón Albarrán

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, DF, março de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAL327
o Andréa Osandón Albarrán, Patricia
O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa
visão: um estudo a partir da perspectiva histórico
cultural / Patricia Andréa Osandón Albarrán;
orientador Daniele Nunes Henrique Silva. -- Brasília,
2017.
198 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Deficiência visual. 2. Dança clássica. 3.
Teoria histórico-cultural. I. Nunes Henrique Silva,
Daniele, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Flavia Faissal de Souza – Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Sueli de Souza Dias – Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, DF, março de 2017

DEDICATÓRIA

Às bailarinas Alina, Alessandra, Ana, Encantada, Marianela, Misty, Natalia e Polina, e à professora Maria, pela *perejivanie* que proporcionaram à minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Esta tese leva meu nome, mas é resultado do apoio e do estímulo de familiares, amigos(as), pesquisadores(as) e profissionais que não estão nomeadamente presentes em suas páginas. Primeiramente, devo os agradecimentos centrais da tese à professora Daniele Nunes, que me acolheu e acreditou neste trabalho, sobre o qual nós duas nos debruçamos com carinho e dedicação durante o doutorado.

Esta tese também é resultado das atividades do grupo de pesquisa Diálogos em Psicologia, coordenado pela professora Daniele e composto por: Alexandre Mourão, Andressa Moreira, Bruna Pacheco, Candida Souza, Carine Mendes, Danielle Sousa, Eva Cruz, Fabiana Rezende, Fabrício Abreu, Janisse Carvalho, Maria Angélica Silva, Marina Costa, Raquel Capucci, Rosa Monteiro e Soraya Rocha.

Institucionalmente, agradeço imensamente às equipes técnica e docente do PGPDS, especialmente à Cláudia Freire, e das equipes das bibliotecas da UnB e da Biblioteca do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), que me acolheram e me ajudaram em inúmeras pesquisas, sem as quais esta tese e toda minha produção acadêmica não teriam sido possíveis. Também agradeço imensamente à equipe do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), representada em especial pelo meu time de trabalho: Ana Luíza Lima, Cecília Leite, Cristiana Vieira, Jane Gadelha, Jordana Padovani, Patrícia Novo e Paulo Egler.

Há muitas pessoas a quem eu gostaria de agradecer nominalmente. Nem todos(as) ajudaram na pesquisa em si, mas colaboraram de maneira indireta para que eu pudesse atuar na minha pesquisa, o que faz de cada um(a) aqui um nome único e especial.

À Hernan Osandón e Ivonne Albarrán, meus pais, pelo amor, aconselhamentos, carinho e cuidado durante todos estes anos de vida. Obrigada por terem permitido que eu pudesse chegar até aqui.

Aos(às) amigos(as), pelas importantes trocas de ideias, amizade, aconselhamentos, carinho, cuidado e paciência: Ana Lúcia Vargas, Barbara Duqueviz, Diana de Castro, Fabrício Abreu, Jordana Padovani, Marina Costa e Milena Oliveira.

Aos(às) professores(as): Amália Perez Nebra, Angela Branco, Denise Fleith, Maria Claudia Oliveira, Miguel Arellano, Lúcia Avelar, Paulo Egler e Wellington Almeida.

À Eva Cruz, pelo apoio, orientações, correções e numerosas horas de trabalhos conjuntos. Você foi fundamental para esta tese vir à vida!

A Rômulo Ataídes, pela colaboração com as transcrições do material de pesquisa.

À Sra. Helena Brum Otterspeer, pelo carinho, fraternidade e acolhimento durante a realização do trabalho de campo desta pesquisa.

Às professoras Flavia Faissal de Souza, Gabriela Sousa de Melo Mieto, Jane Farias Chagas Ferreira, Patrícia Lima Martins Pederiva e Sueli de Souza Dias, pela participação na banca examinadora desta tese.

Aos atletas paraolímpicos brasileiros, que marcaram para sempre a minha vida. Eu nunca mais fui ou serei a mesma depois de conhecer vocês! E que, juntos, possamos continuar transformando o mundo em um local mais humano e cheio de afeto.

RESUMO

O presente trabalho, que tem como fundamento a perspectiva histórico-cultural, surge com o objetivo de ampliar as discussões sobre dança e deficiência visual, compreendendo os sentidos produzidos por bailarinas cegas ou com baixa visão acerca do ofício da dança em seu processo de desenvolvimento. O trabalho objetiva também analisar a trajetória de vida das bailarinas no processo de profissionalização, além de refletir sobre as especificidades técnicas para o exercício do ofício da dança e compreender as relações entre inclusão social, arte e desenvolvimento da pessoa cega ou com baixa visão. O percurso metodológico foi composto pela construção de narrativas realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 8 (oito) bailarinas na idade de 20-35 anos cegas ou com baixa visão de uma instituição brasileira de dança clássica. A partir do material videogravado e do diário de campo, surgiram três eixos de análise: a) A dança-ofício na trajetória de vida das bailarinas cegas ou com baixa visão; b) Os processos de aprender e o domínio da técnica da dança-ofício; e c) A experiência no palco: o público e a bailarina. Os resultados do trabalho de campo indicam que a dança clássica configurou-se para as bailarinas entrevistadas nesta pesquisa como uma esfera promotora de inclusão social, ofício e desenvolvimento; uma mudança radical na trajetória de vida delas.

Palavras-chave: Deficiência visual; dança clássica; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work, based on the historical-cultural perspective, has the objective of expanding the discussions relating to dance and visual impairment, presenting an understanding of the senses produced by blind and visually impaired ballet dancers during their performances and their development process. This thesis also aims to analyze the life trajectory of the dancers in the professionalization process, in addition to reflect about the technical specificities for the exercise of the dance profession and to understand the relationships between social inclusion, art and the development of the blind or visually impaired person. The methodological course was composed by the construction of narratives made through semi-structured interviews. Eight (8) blind or visually impaired dancers aged 20-35 years of a Brazilian classical dance institution took part in the study. From the videotaped material and the field diary, three axes of analysis emerged: a) The dance-craft in the life trajectory of the blind and visually impaired dancers; b) The processes of learning and the mastery of the technique of dance-craft; and c) The experience on stage: the audience and the dancer. The results of the fieldwork indicate that the classical dance was configured for the ballerinas interviewed in this research as a sphere that promotes social inclusion, professionalization and development; a radical change in their life trajectory.

Keywords: Visual impairment; classical dance; historical-cultural perspective.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS CONCEITOS NORTEADORES	5
1.1 A crise na psicologia e o surgimento da perspectiva histórico-cultural	5
1.2 Do comportamento animal ao comportamento humano: contribuições epistemológicas da perspectiva histórico-cultural	10
1.3 A linguagem, o psiquismo e o desenvolvimento cultural.....	16
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA E OS ESTUDOS DE VIGOTSKI SOBRE DEFECTOLOGIA	20
2.1 Do modelo biomédico ao social: a sociedade em transformação.....	20
2.2 A perspectiva histórico-cultural e o estudo da pessoa com deficiência	25
2.3 Defectologia e Cegueira: Uma Questão Social	34
3 ARTE E VIDA: APONTAMENTOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	41
3.1 Arte, drama e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural	41
3.2 A pessoa com deficiência visual e a dança.....	48
3.3 Delimitação do estudo	51
4. PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 Procedimentos metodológicos.....	76
4.1.1 O trabalho de campo e a caracterização dos participantes da pesquisa.....	78
4.1.2 Aspectos Éticos do Trabalho de Campo.....	85
4.1.3 Tratamento dos Dados	86
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
Eixo A (1º. Ato): A dança-ofício na trajetória de vida das bailarinas cegas ou com baixa visão.....	89
Eixo B (2º. Ato): Os processos de aprender e o domínio da técnica da dança-ofício ..	114
Eixo C (3º. Ato): A experiência no palco: o público e a bailarina	145

Comentários Gerais	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE 1 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz... 196 para fins de pesquisa.....	196
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	197

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Organização dos encontros.....	79
--	-----------

APRESENTAÇÃO

Costumo afirmar que tive uma infância repleta de contato com a arte, especialmente o piano e a literatura. Desde essa época, lembro-me de ficar encantada com essas experiências, mesmo que, para mim, aquilo fosse uma brincadeira. Anos mais tarde, eu descobriria, com a perspectiva histórico-cultural, a importância da brincadeira na vida humana e as relações da criação artística com a imaginação. Após a infância, segui sendo uma apreciadora da arte, expandindo minhas explorações para as demais manifestações artísticas, como as artes plásticas e o cinema, mantendo sempre uma relação de curiosidade e de prazer com os objetos artísticos.

O tema da deficiência, por sua vez, surgiu em minha trajetória a partir da experiência profissional como jornalista, entre os anos 2002 e 2005, com atletas com deficiência de alto rendimento, no Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), em Brasília (DF). Na época, a convivência diária com esses atletas trouxe-me questionamentos sobre o que é ser uma pessoa com deficiência¹ em uma sociedade que, apesar de oficialmente preocupada com os direitos plurais, ainda exclui aquelas que se desviam dos padrões do que é considerado belo e saudável.

¹ Em relação à terminologia utilizada neste trabalho, adotaremos o termo "pessoa com deficiência", que tem sido utilizado e preferido cada vez mais no estudo da temática. Embora as terminologias na área tenham sofrido várias modificações ao longo da história humana, atualmente, o termo "pessoa com deficiência" também é preferido em outros idiomas, e, ainda, é compactuado no texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Para uma discussão aprofundada sobre a história da terminologia da pessoa com deficiência, ver Sasaki (2003). Outros termos utilizados na discussão da temática, tais como defectologia e defeito, serão mencionados caso sejam utilizados por autores em específico. Neste trabalho, sabemos que é preciso ir muito além dos aspectos legislativo, quantitativo e biológico da deficiência, mas acreditamos ser importante citar o conceito de pessoa com deficiência na legislação brasileira. O artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e o artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, explicam que a pessoa com deficiência "é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". As deficiências costumam ser divididas em física, intelectual, auditiva, visual e múltipla (Câmara dos Deputados, 2013; Decreto nº 6.949, 2009; Lei nº 13.146, 2015).

A partir da experiência com atletas com deficiência, que deixou marcas significativas na minha maneira de entender a questão, busquei compreender como era a relação deles com seu próprio corpo; suas experiências individuais e coletivas, tendo como foco suas trajetórias de vida. Decidi, então, delinear um estudo sobre a análise da cobertura midiática dos Jogos Paraolímpicos de Atenas, de maneira a pesquisar como os meios de comunicação vinham cobrindo as temáticas relacionadas à deficiência (Albarrán, 2005).

Apesar dos avanços na cobertura da mídia, foi possível verificar que os meios de comunicação ainda permanecem com a antiga visão da pessoa com deficiência: seja aquela em que é vítima, ou a que se transforma em heroína, quando alcança algo diferente do que é socialmente esperado.

A partir dessas experiências, escrevi, em 2008, o livro *Guerreiros Paraolímpicos, Vida e Magia*, que, embora tenha um caráter mais jornalístico e literário do que acadêmico, ajudou a delinear minha caminhada como pesquisadora. O livro traz as histórias de vida de atletas paraolímpicos de destaque, além de entrevistas com especialistas e personalidades que atuam na área da deficiência (Albarrán, 2008).

Em tal contexto, indaguei-me mais fortemente sobre as questões que envolvem o corpo, a diversidade e suas contradições. No mestrado, realizado na área de Ciência Política, conduzi uma pesquisa sobre a temática da violência contra a mulher e o feminino, a partir de um estudo de caso com base na Lei Maria da Penha (Albarrán, 2010).

Ao ingressar no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília (PGPDS-UnB), aproximei-me da perspectiva histórico-cultural e dos trabalhos realizados por autores

que seguem esta abordagem, como Lev S. Vigotski (1896-1934)². Em Vigotski, os assuntos relacionados à deficiência e à arte podem colaborar para repensar a ontogênese.

No presente trabalho, proponho ampliar as discussões sobre dança e deficiência visual, compreendendo os sentidos produzidos por bailarinas cegas ou com baixa visão acerca do ofício da dança³ em seu processo de desenvolvimento. A tese objetiva realizar a análise da trajetória de vida das bailarinas no processo de profissionalização, além de refletir sobre as especificidades técnicas para o exercício do ofício da dança. Também busquei compreender as relações entre inclusão social, arte e desenvolvimento da pessoa cega ou com baixa visão.

No primeiro capítulo, discuto a perspectiva histórico-cultural, abordando contribuições epistemológicas da teoria. No segundo momento deste trabalho, discuto a construção histórica da deficiência e, também, os estudos em defectologia na perspectiva histórico-cultural, bem como questões sobre a deficiência visual.

Após as discussões sobre deficiência, o terceiro capítulo está dedicado à psicologia da arte. Nele, abordo a experiência artística no desenvolvimento humano a partir das contribuições de Vigotski. Além disso, também delimito o estudo a partir de um amplo levantamento nacional da bibliografia que discute mais especificamente a relação entre dança e deficiência visual.

² Como explica Duarte (1996), pode-se encontrar o nome Vigotski grafado de várias maneiras na bibliografia nacional e internacional: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji, Vygotski e Vygotsky. Assim como Duarte, adotamos a grafia Vigotski em todo o texto, uma vez que tem sido a forma comumente utilizada pelos(as) estudiosos(as) brasileiros(as) da perspectiva histórico-cultural.

³ Delari Júnior (1999, p. 07), em sua tradução do texto "Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator", de Vigotski (1999b), optou pela palavra "ofício" no lugar de "arte". Para o tradutor, "mesmo que fosse 'arte' seria na acepção 8 deste verbete no Houaiss: 'o conjunto dos princípios e técnicas característicos de um ofício ou profissão'". Seguindo as considerações de Delari Júnior, em suas notas sobre o texto de Vigotski, optamos, em alguns momentos deste trabalho, pelo uso da palavra "ofício", especialmente quando nos referimos ao domínio da técnica pela bailarina e às especificidades do campo da arte. Isso significa que, para nós, o ofício é o domínio da técnica pelo artista.

No quarto capítulo deste trabalho, dedico especial atenção ao percurso metodológico e procedimentos adotados para a realização da pesquisa, destacando a análise vinculada à psicologia de base histórico-dialética. A partir das entrevistas realizadas com bailarinas cegas ou com baixa visão, apresento, no quinto capítulo, os resultados da pesquisa, organizados em três eixos de análise. Nestes eixos, discuto a entrada das bailarinas cegas ou com baixa visão na dança, detalhando o processo de ensino e aprendizagem da dança clássica. Por fim, abordo as experiências das profissionais no palco e a relação estabelecida entre elas e o público, a música, o figurino, entre outros aspectos.

1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS CONCEITOS NORTEADORES

. . . a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo (Vigotski, 2000, p. 25).

1.1 A crise na psicologia e o surgimento da perspectiva histórico-cultural

Na psicologia do início do século XX, duas correntes teóricas e metodológicas se destacavam: uma científico-natural materialista; e a outra, idealista. De um lado, uma perspectiva que negava a especificidade psíquica e subjetiva do ser humano e, de outro, uma psicologia que não estava submetida às estruturas de uma ciência empírica, devido à sua substância não material (Lordelo, 2011; Vigotski, 1996). Essas correntes apresentavam compreensões distintas acerca do fenômeno psíquico e eram, portanto, incompatíveis, deflagrando uma situação de crise neste campo investigativo.

Vigotski (1996) detalha como era a situação vivida na esfera da psicologia na época:

A tese de que existem *duas psicologias* (a científico-natural, materialista, e a espiritualista) expressa com mais precisão o significado da crise do que a tese da existência de *muitas psicologias*. *Psicologias*, sendo exato, existem *duas*: dois tipos distintos, inconciliáveis de ciência; duas construções do sistema de saber radicalmente diferentes. O restante são só diferenças nas perspectivas, escolas, hipóteses; combinações parciais, tão completas, tão confusas e entremeadas, cegas e caóticas, que com frequência é muito difícil se orientar (p. 335).

Em meio à crise na psicologia, uma nova forma de conceber e compreender o desenvolvimento humano foi liderada pelo psicólogo russo Lev S. Vigotski (1896-

1934)⁴. Surgida na antiga União Soviética e tendo Vigotski como seu principal autor, a perspectiva histórico-cultural enfatiza a importância da história humana e da cultura na constituição do psiquismo (Elhammoumi, 2010; Ivic, 1994; Shuare, 2010; Sirgado, 2013; Veresov, 2010).

A crítica de Vigotski à psicologia vigente em sua época se devia especialmente ao fato de que ainda não se havia buscado compreender e discutir a relação entre as *funções naturais ou biológicas* e as *funções históricas ou culturais* (Sirgado, 2013, p. 73). Para Vigotski (1996), a garantia da psicologia como ciência do futuro somente poderia ser alcançada pela escolha do materialismo histórico dialético como base metodológica, conforme veremos a seguir. Desse modo, o único caminho possível era o de uma nova ciência psicológica, que se desviasse de uma visão fragmentária:

Somente a renúncia radical ao empirismo cego, que persegue as sensações introspectivas diretas e está cindido internamente em dois; somente a emancipação da introspecção, sua exclusão de um modo parecido a como foram ignorados os olhos em física; somente a ruptura em duas psicologias e a escolha entre ambas de uma só oferecem a saída para a crise. A unidade dialética da metodologia e da prática com a psicologia constitui o destino e a sorte de uma dessas psicologias; a completa renúncia à prática e a contemplação das essências ideais são a sorte e o destino da outra; a ruptura total e a separação entre ambas são a sorte e o destino comum que espera a ambas (Vigotski, 1996, p. 353).

Para Vigotski (1996), a crise não havia surgido recentemente. Na realidade, antes mesmo do clímax da crise na psicologia, problemas significativos já vinham

⁴ Entre os mais de 200 estudos científicos de autoria de Vigotski, é interessante notar que, mesmo que elaborados há quase um século, permanecem contemporâneos e inquietantes para o campo científico. Apesar da curta vida de Vigotski – apenas 37 anos, interrompidos pela tuberculose em 1934 –, a produção do autor foi intensa e muito rica em busca da origem dos processos psicológicos humanos e sua relação com a realidade histórica e cultural. Igualmente, Vigotski não se deteve a apenas um campo de estudo, mas a vários, como arte, educação, literatura, filosofia, neurologia, deficiências e linguística (Rego, 1994).

acontecendo. Vigotski (1996, p. 42) esclarece que as bases da psicologia empírica ainda estavam repletas “da herança da psicologia metafísica e tão estreitamente vinculadas ao idealismo filosófico e permeadas de subjetivismo, que não constituem um terreno favorável e cômodo para a criação de um sistema científico único da psicologia como uma das ciências naturais”.

Para o autor, a psicologia empírica não estava, portanto, pronta para elucidar inquietações sobre os fenômenos psíquicos e a formação do homem. Assim, era urgente a necessidade de determinar o objetivo, o método e os princípios para a construção dessa psicologia científica. Na nova psicologia, Vigotski (1996) recomendava que conceitos, classificações e terminologias devessem sofrer profundas transformações. Assim, ele sugeria que se evitasse a análise de forma fragmentária da psique, uma vez que o ser humano deve ser analisado em seu contexto completo e não isolado.

A saída da crise exigia que a psicologia não reduzisse sua reforma às bases científicas russas, mas ampliasse as discussões para outras fronteiras, como o Ocidente. A libertação e a construção da psicologia defendida por Vigotski (1996, p. 88) demandava “construir a psicologia como ciência do comportamento do homem social e não do mamífero superior”. Essa construção não iria acontecer de maneira pacífica e tranquila, mas sim no âmbito de uma intensa luta científica.

Um pilar básico do pensamento vigotskiano é o de que o funcionamento psicológico superior se constitui nas e pelas relações sociais historicamente demarcadas, as quais são mediadas por sistemas simbólicos. Assim, o desenvolvimento psicológico não deve ser pensado de maneira descontextualizada, mas fortemente produzido nos modos culturais da ordenação social (Duarte, 2000).

Como bem pontuava Vigotski (1996), tendo como base os princípios do materialismo histórico-dialético⁵, a ciência constitui-se como resultado da atividade humana, de modo que a ciência é obrigatoriamente histórica. Para o autor, seria necessário construir uma teoria psicológica que exercesse para a psicologia o mesmo papel que a obra *O Capital*, de Karl Marx (1818-1883), desempenhava em relação à análise do capitalismo. Portanto, construir uma psicologia marxista representava para Vigotski a edificação de uma psicologia que seria verdadeiramente científica (Duarte, 2000).

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. . . . A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto (Vigotski, 1996, p. 393).

Para a construção dessa psicologia científica e dialética, Vigotski (1996) defendia que não bastava que ela fosse chamada de marxista, mas sim que o caráter marxista de sua base estivesse marcado por uma delimitação epistemológica robusta:

Um marxista-historiador nunca diria: “história marxista da Rússia”. Consideraria que isto se depreende dos próprios fatos. “Marxista” é para ele sinônimo de “verdadeira, científica”; não reconhecemos outra história a não ser a marxista. E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não a coordená-la com a

⁵ Em sua obra, Vigotski fundamentou sua teoria com o materialismo histórico-dialético. Além disso, embasava suas argumentações e tecia diálogos e embates teóricos com seus contemporâneos: os defensores das teorias comportamentais (associação estímulo-resposta) Ivan Pavlov, Wladimir Bekhterev e John B. Watson; o epistemólogo suíço Jean Piaget; e os que fundaram o movimento da Gestalt na Psicologia: Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin, entre muitos autores que algumas vezes serão citados no nosso trabalho (Cole & Scribner, 2007; Rego, 1994).

teoria de Marx, que nos dedicaremos. . . . A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (Vigotski, 1996, pp. 414-415, grifos do autor).

Assim, para a construção de uma teoria fundamentada no materialismo histórico-dialético era preciso cuidado para que a psicologia não realizasse uma espécie de colcha de retalhos, recolhendo citações de Marx e Friedrich Engels (1820-1895) e inserindo-as em pesquisas que fossem realizadas com perspectivas filosóficas incoerentes com o marxismo (Duarte, 2000). Embora o marxismo estivesse sendo compreendido aos poucos pelos acadêmicos soviéticos, muitas discussões evocavam essa filosofia sem, de fato, entendê-la, ou utilizando-a equivocadamente (Luria, 1992).

Ao definir o materialismo histórico-dialético como fundamento para suas obras, Vigotski delimitou um lugar epistemológico: o indivíduo é produto e produtor da história. Isso significa, portanto, negar a construção do conhecimento de uma maneira linear e sem desvios, uma vez que os fatos ou fenômenos não se agregam simplesmente ao processo. Diante disso, conceber o ser humano dentro desta lógica implica perceber como e porque uma determinada formação social existe, procurando compreender o funcionamento humano, especialmente em relação à produção e à satisfação das necessidades dos indivíduos (Duarte, 2000; Martins, 1994; Nagel, 2015).

Quando teceram para a ciência uma realidade que contemplasse e exigisse a totalidade dos fatos, os defensores do materialismo histórico-dialético reforçaram a importância de que o mundo deve ser compreendido a partir de variadas conexões e

possibilidades. Nessa direção, portanto, não há discurso que seja autônomo e independente e o homem não pode ser considerado em uma perspectiva individualizada, mas sempre em um contexto que é histórico e social (Nagel, 2015).

A partir das concepções de Marx e Engels (2009) sobre sociedade, trabalho, instrumentos e relação homem-natureza, Vigotski encontrou a base para fundamentar sua compreensão acerca do psiquismo: a profunda ligação com a cultura. Deste modo, a concepção teórica de Vigotski direciona para uma compreensão do comportamento humano e da consciência como fenômenos que estão em constante movimento e transformação (Cole & Scribner, 2007; Rego, 1994).

Como explicado, para Vigotski (1996), os seguidores das duas principais correntes da psicologia vigentes na época não conseguiram conceber uma psicologia que fosse materialista, histórica e dialética. Nenhuma das vertentes tinha considerado o indivíduo de modo monista; um ser que é desenvolvido cultural e historicamente. Desse modo, compreender quais são os pressupostos da perspectiva histórico-cultural possibilita uma visão aprofundada sobre os preceitos vigostskianos e marxistas, como veremos a seguir.

1.2 Comportamento humano: contribuições epistemológicas da perspectiva histórico-cultural

Um marco importante para a trajetória acadêmica e profissional de Vigotski ocorreu com o II Congresso Psiconeurológico, no ano de 1924, em Leningrado, quando o autor apresentou resultados de pesquisas que estava realizando, escolhendo como tema central a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. Naquela ocasião, o então diretor do Instituto de Psicologia de Moscou,

Konstantin Kornilov (1879-1957), o convidou para trabalhar junto com sua equipe de pesquisadores. É neste Instituto que Vigotski conhece Alexandre R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), com quem desenvolveu estudos sobre questões epistemológicas e filosóficas da psicologia, da educação e do desenvolvimento de crianças com deficiência. Os três buscaram também compreender alguns trabalhos desenvolvidos por autores ocidentais influentes do período, tais como: Jean Piaget (1896-1980), Sigmund Freud (1856-1939) e William Stern (1871-1938) (Friedrich, 2012; Luria, 1992).

O grupo formado por Luria, Leontiev e Vigotski foi denominado por eles de a *troika*. Vigotski assumiu a liderança da *troika* e, juntos, os três iniciaram uma revisão cuidadosa e crítica da Psicologia vigente na Rússia e no resto do mundo, com a meta de criarem uma abordagem mais completa e abrangente da forma como a Psicologia entendia o psiquismo humano (Friedrich, 2012; Luria, 1992).

É importante compreender, no entanto, em qual contexto a *troika* atuou. Na Rússia pré-revolucionária, a sociedade estava dividida por classes claramente demarcadas entre os trabalhadores e os camponeses, os comerciantes e os que atuavam nos negócios de uma burguesia ainda incipiente, e a alta nobreza fundiária. A libertação proporcionada no cenário revolucionário colaborou, como explica Luria, para a formulação de novas ideias, filosofias e sistemas sociais:

Nem eu nem qualquer um de meus amigos tínhamos intimidade com o Marxismo ou com a teoria do socialismo científico. Nossas discussões não haviam ido além dos esquemas socialistas utópicos, em voga naqueles tempos. . . . Os limites de nosso restrito mundo particular foram estilhaçados pela Revolução, e novas paisagens se abriram perante nossos olhos. Fomos arrebatados por um grandioso movimento histórico. Nossos interesses pessoais

foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva (Luria, 1992, p. 24).

Tendo como objeto de estudo o *comportamento do homem social*, a nova psicologia defendida por Vigotski e seus colaboradores possuía quatro traços distintos. O primeiro deles é o *materialismo*, uma vez que o ser humano possui as características de um *ser material* e a psicologia tem que analisá-lo como tal. Outro traço é a necessidade de que a psicologia adote a *objetividade* como exigência central para a análise do material. É preciso também considerar o *método dialético*, que “reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza” (Vigotski, 2003, p. 40). E, por fim, a *base biossocial*, ou seja, ir além do biológico e compreender o homem no âmbito cultural e social. O fator biológico não é exclusivamente decisivo para o comportamento humano, uma vez que o fator social é que se constitui em um componente crucial para o modo de agir, pensar e sentir do ser humano. Trata-se de, conforme Vigotski (2003), uma experiência social dos seres humanos e seus variados grupos.

Interessante notar que tanto a luta pela sobrevivência quanto a seleção natural das espécies, indicadas por Vigotski (1930) como as principais molas propulsoras para a evolução biológica dentro da natureza animal, deixam de ser fundamentais quando o desenvolvimento histórico e social do ser humano passa a fazer parte da análise. Desse fato, depreende-se que:

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-

se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (Vigotski, 1930, para. 4).

Na concepção vigotskiana, a capacidade de construir e modificar a história é um elemento filogenético que diferencia o ser humano dos animais, pois o ser humano se apropria do que foi produzido pelas gerações anteriores, de modo que a herança da humanidade é sempre repassada ao longo da história. Não é, apenas, a experiência herdada biologicamente que marca o ser humano: “Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores. . .” (Vigotski, 1996, p. 65).

Além da *experiência histórica*, está a *experiência social* – das conexões estabelecidas com outras pessoas – como elemento central do comportamento do homem. A vida social deve ser, portanto, entendida como imbricada às atividades realizadas pelo homem para domínio da natureza, e domínio de si; o trabalho social. Soma-se a isso o fato de que os animais adaptam-se primordialmente de maneira passiva ao meio (considerando, é claro, a adaptação inicial da atividade instintiva, como a construção de ninhos), enquanto o ser humano transforma o meio. Engels iria afirmar (1952) que, ao transformar a natureza, o homem a domina e transforma sua própria história. Essa transformação – tanto da natureza quanto de si mesmo – é possível, segundo Marx (2002), porque o homem pensa e planeja a ação antes de executá-la. Assim:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um

resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (pp. 211-212).

Vigotski (1996, p. 66) pontua que a frase de Marx ilustra o que pode ser explicado como “a duplicação da experiência no trabalho humano”. O ser humano pode, por meio do trabalho, realizar o que antes já havia sido projetado em sua mente, criando formas de se adaptar ativamente. Sendo assim, Vigotski (1996) completa a fórmula de comportamento do homem: *experiência histórica, experiência social e experiência duplicada* (Vigotski, 1996, p. 66).

Dessa forma, na perspectiva histórico-cultural, o trabalho desempenha um papel constitutivo no psiquismo. Se, por um lado, para os economistas o trabalho representa a fonte da riqueza, para os marxistas é possível “afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 1952, para. 1). Nesse âmbito, a destreza e a habilidade adquiridas com a mão ao longo de muitos anos de evolução fizeram dela tanto órgão quanto produto do trabalho.

O trabalho é a base explicativa do desenvolvimento cultural, pois a partir das intervenções na natureza observamos modificações de ordem psicológica. (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011). É na *forma histórico-social de atividade* do trabalho que encontramos o aparecimento da linguagem e o emprego dos instrumentos; elementos que medeiam a relação do homem com a realidade externa (Luria, 1991, p. 74).

Conforme advogamos anteriormente, o desenvolvimento psicológico não deve ser pensado de maneira descontextualizada, mas intrinsecamente articulado aos modos culturais de estruturação social. Podemos afirmar, então, que a atividade consciente – tipicamente humana – surge a partir da materialidade das condições sociais. A constituição humana, portanto, precisa ser contextualizada a partir de condições concretas de existência e das dinâmicas interpessoais (Luria, 1991; Oliveira, 1993).

Assim sendo, para compreender o comportamento do ser humano, em um plano ontogenético, é fundamental considerar a *cultura* na qual estamos inseridos. O contato que o homem estabelece com a natureza será sempre mediado pelas *práticas culturais* – que determinam e organizam o próprio psiquismo. Deve ser esse, portanto, o objeto de estudo da psicologia: o *comportamento do homem social* (Vigotski, 2003, p. 40). Cabe destacar que nessa visão, o outro irá nos constituir e nos transformar, em um processo que nunca será individual, mas sempre coletivo (Carretero, 2003).

Todas as questões centrais para a perspectiva histórico-cultural têm como princípio explicativo, necessariamente, as relações sociais, uma vez que elas representam a explicação sobre a origem dos processos psíquicos tipicamente humanos (Delari Junior, 2015). É importante salientar que o modo de produção da sociedade determina as relações sociais, as quais não são da ordem do natural, mas sim um sistema de posições e papéis sociais contraditórios entre si (Sirgado, 2000; Vigotski, 2000).

Enfim, o ser humano se constitui a partir do conjunto de relações sociais que são encarnadas dramaticamente no indivíduo. Elas assumem, assim, centralidade na formação do psiquismo, como explica Vigotski, (2000, p. 33, grifo do autor): “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = *o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo* (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”.

As funções psicológicas superiores são tipicamente humanas e são constituídas nas e pelas dinâmicas sociais. Considerados processos complexos e superiores, devido ao caráter de ação consciente (e, portanto, simbólica), elas envolvem a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Por não serem processos inatos, como explica Vigotski, as funções psicológicas superiores têm origem a partir dos

processos de internalização da cultura mediados semioticamente nas relações sociais (Rego, 1994).

Nesse sentido, Sirgado (2000) defende a centralidade da premissa básica vigotskiana de que as funções superiores se constituem em relações sociais internalizadas. Nas próprias palavras de Vigotski (2000, p. 25): “. . . a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. Para Vigotski, a mediação pelo *outro* não o torna um simples mediador instrumental, mas algo bem mais complexo, “fazendo dele a condição desse desenvolvimento” (Sirgado, 2000, p. 65).

1.3 A linguagem, o psiquismo e o desenvolvimento cultural

Para Tuleski e Franco (2013, p. 64), quando Vigotski discute sobre as funções psicológicas superiores e a mediação pela linguagem – com origem histórico-cultural –, ele busca demonstrar o quanto o psiquismo humano depende “das apropriações dos produtos objetivos e simbólicos” produzidos historicamente pelos homens. Nesse contexto, a linguagem é o elemento central para a formação e o desenvolvimento da consciência (Luria, 1991).

Três mudanças principais na atividade consciente do homem advêm do surgimento do signo. O primeiro aspecto é que o signo, quando designa objetos, discrimina-os. Esses objetos podem, com isso, passar a ser conservados na memória, de tal modo que podem ser lembrados e mencionados mesmo quando não estão presentes. O outro papel essencial do signo vem com o fato de que ele permite a *abstração* e a *generalização*, uma vez que, conforme Luria (1991), as palavras permitem abstrair, relacionar e categorizar as propriedades essenciais do que elas representam. E, por

último, o signo possibilita a transmissão da informação, de modo que o homem pode assimilar as experiências acumuladas anteriormente pela humanidade.

Vigotski (2001a) pontua que o pensamento e a linguagem não devem ser entendidos como processos independentes, pois se entrelaçam ontogeneticamente. A linguagem não consiste, portanto, em mero reflexo especular de como se estrutura o pensamento, como esclarece Vigotski (2001a):

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. *O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.* Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (p. 412, grifo nosso).

Assim, a palavra, signo por excelência, é considerada um elemento central na ontogênese da conduta superior, trazendo a possibilidade de que a realidade seja significada (Toassa, 2004). Outros autores também defendem a centralidade da palavra na constituição humana, como Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007). Para as autoras, a palavra é a base constituidora dos processos psicológicos, como memória, percepção e imaginação, e, também, a dimensão afetivo-volitiva das pessoas consigo mesmas e com o outro. Por meio da linguagem, o ser humano tem suas funções psíquicas transpostas em um nível superior de conduta. Como explicam Zanella et al. (2007):

A transformação do pensamento em palavra, por conseguinte, é um processo complexo e dinâmico de decomposição e recomposição, de transformações complexas onde a objetivação do sujeito por meio da palavra escrita ou falada, do gesto, da expressão, *nunca corresponde diretamente ao pensamento que a*

engendrou e que é modificado no próprio processo de comunicação. Dito de outra forma, há sempre um subtexto oculto em todo enunciado. Desse modo, *o pensamento não é simplesmente expresso em palavras ou outro signo pelo qual se objetiva, ele se constitui por meio deles*, tanto em sua dimensão física, ou seja, pelo som, traço ou imagem que o apresenta, quanto pelos sentidos produzidos nos contextos de interlocução, sentidos esses que pressupõem necessariamente algum outro, presente ou ausente (p. 31, grifos nossos).

Zanella et al. (2007, p. 31) explicam que o pensamento – e o sujeito em si – são a mistura entre cognição e afetos, bem como de razão e desrazão, de modo que, “no próprio processo de se objetivar – seja via palavra, expressão, gesto, escrita, ou outro – concomitantemente se (re)constitui”.

Assim, o significado da palavra consiste em um ato de generalização, que se modifica ao longo do processo de desenvolvimento da criança. De fato, os processos intelectuais de abstração e generalização sofrem transformações, como explicam Goés e Cruz (2006). Vemos, nesse sentido, que o significado da palavra se transforma radicalmente ao longo da ontogênese, em processos simbólicos que transformam e tornam mais complexas as funções psicológicas superiores.

Na concepção vigotskiana, a atividade semiótica verbal é especificamente humana. E, “embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra” (Goés & Cruz, 2006, p. 33). Deve-se considerar que o conceito possui origem social, de modo que a sua formação necessariamente envolve as relações sociais. Nesse processo, a criança primeiramente se guia pela palavra do outro e, posteriormente, ela passa a utilizar as palavras na orientação do próprio pensamento. Assim, cada nova palavra que a criança aprende significa apenas o início de um processo de desenvolvimento.

Diante disso, os estudos vigotskianos apontam para a importância dos processos de simbolização ao longo da ontogênese, que são transformados radicalmente, envolvendo processos de abstração e generalização cada vez mais complexos, conforme dito anteriormente. As crianças que apresentam peculiaridades no seu desenvolvimento revelam variações nos processos de generalização e abstração – no próprio modo de se relacionar com a palavra. Interessado por essa questão, Vigotski (1997) buscou investigar sujeitos com peculiaridades desenvolvimentais. Como veremos no próximo capítulo, a questão da deficiência, para Vigotski (1997), não é um problema biológico, mas envolve questões da vida social do indivíduo.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA E OS ESTUDOS DE VIGOTSKI SOBRE DEFECTOLOGIA

A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando digamos de uma criança cega que é deficiente, mas dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, *e nada mais* (Vigostki, 1997, p. 82, tradução nossa, grifo do autor).

2.1 Do modelo biomédico ao social: a sociedade em transformação

Nos estudos sobre deficiência, dois modelos são centrais para a compreensão da temática: o biomédico e o social. O modelo biomédico cataloga uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, como alguém que não enxerga, portanto, enfatizando os fatores biológicos⁶. Por sua vez, o modelo social enfatiza que é a sociedade quem cria as barreiras sociais para a pessoa com deficiência, causando a elas a incapacidade ou a desvantagem para a vida em sociedade (Sasaki, 1997).

Segundo Diniz (2007) e Santos (2008), após uma revolução nos estudos sobre deficiência, que começaram a emergir no Reino Unido e nos Estados Unidos por volta dos anos 1960/1970, passou-se da abordagem biomédica para uma ênfase no tratamento da questão social, quando a deficiência passou a ser pesquisada também no campo das

⁶ Em termos biomédicos, a deficiência visual consiste na perda total (cegueira) ou parcial da visão (baixa visão, ambliopia, visão subnormal ou visão residual), seja congênita ou adquirida. De acordo com o nível de acuidade visual, há dois grupos que determinam a deficiência visual. A cegueira consiste na perda completa da visão ou pouquíssima capacidade para enxergar, com impossibilidade de perceber cores, tamanhos, distâncias, formas e movimentos. A baixa visão refere-se ao comprometimento funcional dos olhos, mesmo com tratamento ou correção. Na legislação brasileira, o decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define a deficiência visual como: "cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores" (Decreto nº 5.296, 2004; Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2016; Gil, 2000; Sá, Campos e Silva, 2007).

humanidades. Nessa mudança, a deficiência deixou de ser um conceito estritamente biomédico, passando também a representar a estrutura social que oprime, humilha e discrimina a pessoa com deficiência. Dessa mudança de paradigma investigativo decorre a aproximação dos estudos sobre deficiência às pesquisas culturais, antirracistas e feministas, consolidando um espaço de enfrentamento crítico à hegemonia biomédica que cercava a compreensão em relação à deficiência (Diniz, 2007; Pegorini, Bisol & Valentini, 2015; Santos, 2008; Santos, Diniz & Pereira, 2010).

Sobre tal mudança de rumo nos estudos e nas práticas acerca da deficiência, cabe ressaltar que, conforme informa Diniz (2007):

Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (p. 23).

A deficiência, antes pensada em termos diagnósticos e estritamente físicos, começou a ser investigada dentro de termos políticos e sociais. No modelo social, passou-se a conceber o corpo como um espaço de ação de discursos discriminatórios. Isso não significa, porém, que se defenda que uma pessoa com deficiência, assim como qualquer ser humano, não precise das possibilidades oferecidas pela biomedicina do cuidado ou reabilitação (Diniz, 2007; Santos, 2008; Santos, Diniz & Pereira, 2010).

Antes de tudo, deve-se considerar que a definição sobre o que é ou não normal é um julgamento estético (e ético) – um valor moral em relação aos estilos de vida. Assim, no modelo social, a sociedade é alertada para o fato de que é ela quem causa incapacidade ou desvantagem para o desempenho dos papéis sociais – especialmente

por causa de práticas discriminatórias e dos padrões de normalidade de desenvolvimento humano (Diniz, 2007; Sasaki, 1997).

A influência do modelo biomédico fez com que a sociedade fosse levada a acreditar fortemente que, havendo uma deficiência, bastaria prover um serviço ou ferramenta que promovesse a reabilitação que tudo estaria solucionado. Assim, quem deve ser reabilitada e tratada é a pessoa com deficiência e não a sociedade com suas práticas sociais de exclusão (Diniz, 2007; Sasaki, 1997).

Para Sasaki (1997), é possível comprovar a influência da vertente biomédica até mesmo em documentos divulgados internacionalmente, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes⁷, que foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1975, e que diz em seu artigo 6:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Organização das Nações Unidas, 1975).

Contudo, os documentos oficiais passaram, aos poucos, a transformar sua abordagem sobre o assunto. Sasaki (1997, p. 165) aponta o ano 1981 como aquele em que a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou: “a semente do conceito de sociedade inclusiva”, com a celebração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) e o lema “Participação Plena e Igualdade”. A implementação pela ONU do documento *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência*, publicado em 1983, foi fundamental para que a proposta da sociedade inclusiva pudesse crescer,

⁷ Terminologia utilizada pela ONU na época da Declaração.

dando início à Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência, entre os anos 1983 e 1992 (Silva, 2009; Werneck, 2000).

Em 20 de dezembro de 1993, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas publicou as *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*, defendendo a equiparação de oportunidades e o princípio da igualdade de direitos, como pode ser visto nos itens 24 a 26 da introdução do documento:

24. Entende-se por "realização da igualdade de oportunidades" o processo mediante o qual o meio físico e os diversos sistemas existentes no seio da sociedade, tais como serviços, atividades, informação e documentação, são postos à disposição de todos, sobretudo das pessoas com deficiências.

25. Do princípio da igualdade de direitos decorre que as necessidades de toda e qualquer pessoa têm igual importância, que essas necessidades devem constituir a base do planejamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues por forma a garantir que a todos sejam concedidas as mesmas oportunidades de participação.

26. As pessoas com deficiências são membros da sociedade e têm direito a permanecer nas suas comunidades locais. Devem receber o apoio de que necessitam no âmbito das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e serviços sociais (Organização das Nações Unidas, 1993).

Outro fato marcante em relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência ocorreu em 1994, ocasião em que a UNESCO registrou o termo sociedade inclusiva na Declaração de Salamanca. Em 1997, a Conferência Internacional *Uma Sociedade para Todos: Inclusão – Participação*, realizada de 11 a 14 de maio, em Oslo, divulgou amplamente um folheto defendendo que: “Como ocorre na Noruega, muitos

países têm iniciado o importante processo de criar uma sociedade inclusiva” (Sasaki, 1997, p. 166).

O conceito de sociedade inclusiva também foi defendido, em 1995, pela ONU, na *Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social* e no *Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social*. A Declaração postula, por exemplo, que uma sociedade inclusiva deve respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais, a justiça social e a participação democrática (Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2009).

Recentemente, um elemento divisor na trajetória histórica das pessoas com deficiência foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas. A Convenção – adotada pela ONU, em 13 de dezembro de 2006, e ratificada pelo Brasil, em 25 de agosto de 2009, por meio do Decreto nº 6.949 – delimita a promoção e a proteção dos direitos de pessoas com deficiência e promove ações voltadas para a inclusão dessa população, não se limitando ao mero acesso aos bens e serviços médicos (Decreto nº 6.949, 2009; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011).

No Brasil, há uma série de leis que marcam o tratamento da questão. Se considerarmos os marcos mais recentes, a promulgação da Constituição Federal de 1988⁸ trouxe grandes ganhos (não apenas para a inclusão das pessoas com deficiência em várias esferas, mas para toda a população) (Constituição do Brasil, 1988, Santos, 2008).

Contudo, certamente, a maior conquista dos últimos anos na legislação brasileira voltada para as pessoas com deficiência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. A Lei

⁸ A legislação brasileira é bastante ampla em relação às pessoas com deficiência, não cabendo neste trabalho citá-la extensivamente. Informações completas sobre a legislação na área podem ser encontradas em publicação da Câmara dos Deputados (2013) exclusiva sobre o assunto.

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)⁹ destina-se à garantia e à promoção dos direitos da pessoa com deficiência, com a finalidade de proporcionar a inclusão social e a cidadania (Lei nº 13.146, 2015).

2.2 A perspectiva histórico-cultural e o estudo da pessoa com deficiência

Como observado até aqui, o conceito de deficiência foi construído social e historicamente, tendo sido objeto de estudo mais detalhado desde o século passado. Entre os autores que se dedicaram ao tema, e mais especificamente ao estudo do desenvolvimento de crianças com deficiência, está Vigotski. Mesmo tendo produzido seus textos em torno dos anos 1930, Vigotski tem uma obra extremamente vigente e vigorante, exatamente por trazer questionamentos atuais, como os relativos à educação especial e à inclusão social (Costa, 2006).

Em uma sociedade que concebia o indivíduo como imutável e estático, Vigotski trouxe novas maneiras de compreender a psique humana. Para ele, a concepção de ser humano estático gerou uma valoração negativa em relação às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. O olhar de Vigotski trouxe uma visão dialética sobre a concepção humana, de tal modo que, se há problemas, sempre será possível pensar em possibilidades. Para ele, as pessoas com deficiência deveriam ser compreendidas não por suas limitações, mas por suas potencialidades (Costa, 2006).

O interesse de Vigotski por tais questões surgiu em uma época de transformações profundas na União Soviética. Vale salientar que, no período pós-revolução russa, muitas crianças viviam em situação de vulnerabilidade, sendo várias

⁹ Para a avaliação da deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência sustenta-se na abordagem "biopsicossocial", que é utilizada pela CIF. Ao utilizar abordagem "biopsicossocial", a CIF realiza uma integração dos modelos social e biomédico, de modo a "chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social" (Organização Mundial da Saúde, 2004, p. 22).

delas com deficiência. Em 1929, ele pôde expandir seu Laboratório de Psicologia da Infância Anormal, que foi criado em 1925/1926, na antiga União Soviética, dando-lhe um novo nome: Instituto Experimental de Defectologia (Netto & Leal, 2013; Nuernberg, 2008).

No mesmo período, Vigotski deu início à publicação da revista *Voprosy Defektologii* (Questões de Defectologia). Logo no ano seguinte, o nome do instituto foi mudado para Instituto Científico-Prático de Escolas Especiais e Lares Infantis, ocasião em que teve sua direção repassada para I. I. Danushevski, colaborador de Vigotski. Foi nesse contexto que Vigotski, Danushevski e, também, Rosa Yevgenievna Lévína começaram uma clínica voltada para o estudo da linguagem e outras questões relacionadas à defectologia (Netto & Leal, 2013; Nuernberg, 2008).

O primeiro a utilizar o termo *defectologia* na língua russa foi Vsevolod Petrovich Kashchenko¹⁰ (1870-1943), um psiquiatra russo, no ano 1912. Na antiga União Soviética, a defectologia foi uma área revolucionária, de caráter inovador na maneira de ver as questões sobre desenvolvimento humano e deficiência. O termo defectologia¹¹ foi reformulado por Vigotski, ao atrelá-lo à perspectiva histórico-cultural (Netto & Leal, 2013).

Na principal obra de Vigotski voltada para os estudos sobre deficiência – *Fundamentos de Defectologia* (1997) –, o autor dedica-se completamente ao estudo da temática, especialmente em relação à cegueira, à surdez e à deficiência mental.

¹⁰ Netto & Leal (2013) explicam que o psiquiatra russo Vsevolod Petrovich Kashchenko foi o responsável, com o apoio de alguns colaboradores, pelo surgimento do termo defectologia, em 1912. O termo surgiu com a finalidade de distinguir as crianças com quem eles trabalhavam das crianças superdotadas. Kashchenko também atuou na criação, em 1908, de um "sanatório-escola" voltado para a educação das crianças "retardadas e anormais". A instituição foi estatizada em 1917, ganhando o nome de Casa de Aprendizagem da Criança (Dom Izucheniia Rebenka). Algum tempo depois, a instituição passou a se chamar Estação Experimental Médico-Pedagógica (Mediko-Pedagogicheskaia Opytnaia Stanitsa) do Comissariado Popular de Educação, tendo Kashchenko como primeiro diretor. Netto & Leal (2013) afirmam que Kashchenko era conservador, de modo que sua popularidade não durou muito tempo com a conjuntura revolucionária instalada após a Revolução de 1917.

¹¹ Vale ressaltar que o termo defeito, utilizado amplamente na época, não remetia à ideia de preconceito ou discriminação, como é nos dias atuais (Netto & Leal, 2013).

Fundamentos de Defectologia equivale ao Tomo Cinco das Obras Completas do psicólogo russo, tendo sido publicado, em 1983, pela Editorial Pedagógica, em Moscou, e reeditado posteriormente. A obra foi dividida em três partes: 1) Problemas Gerais da Defectologia; 2) Questões Especiais da Defectologia; e 3) Os Problemas Limítrofes da Defectologia.

O trabalho de Vigotski não se reduziu aos componentes biológicos, mas voltou-se, centralmente, para questões que envolvem os defeitos de ordem secundária, ou seja, às consequências e as produções sociais da deficiência, bem como sobre como ela é significada socialmente. Sendo assim, para o autor, uma criança que tenha seu desenvolvimento complicado por uma lesão ou qualquer alteração biológica não é menos desenvolvida: ela apenas desenvolve-se de outra forma, mas seguindo as mesmas leis gerais de desenvolvimento (Garcia, 1999; Vigotski, 1997).

Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico do indivíduo resulta do processo dialético estabelecido entre os âmbitos intrapsíquico e extrapsíquico. Considerando a perspectiva do homem enquanto um ser social, defendida pela teoria histórico-cultural, a deficiência altera a relação do indivíduo com o mundo externo, uma vez que a limitação orgânica é um elemento marcador nas relações com as outras pessoas (Coelho, Barroco & Sierra, 2011).

Na perspectiva histórico-cultural, os órgãos do corpo humano vão além da sua constituição orgânica, tornando-se órgãos sociais e assumindo características e funções que também são sociais. Assim, por exemplo, o olho e o ouvido humano não são apenas órgãos físicos, mas também sociais. Como discutido no capítulo I, é necessário destacar que tudo o que é cultural é social, uma vez que a cultura se configura como resultado da vida social do homem. Exatamente nesse sentido, a perda da visão ou da audição acarreta uma mudança em relação aos vínculos sociais, portanto, no modo de relacionar-

se com o outro (Coelho et al., 2011).

Como explica Souza (2001), as relações com o outro significam o corpo com deficiência. Assim, são as práticas sociais, na maioria das vezes, as responsáveis por calar e excluir o corpo com deficiência, ao invés de valorizar as suas potencialidades. Isso implica que as sequelas da deficiência vão muito além das questões orgânicas, uma vez que determinam as construções que o indivíduo tece consigo mesmo e com os outros. Essa transformação é particularmente desafiadora no caso de indivíduos que adquirem a deficiência ao longo da vida, o que envolve novos aprendizados e significações em relação ao mundo (Souza, 2001).

Por isso, a deficiência configura-se em um estado que só é percebido pela pessoa com deficiência de forma secundária, a partir das relações sociais, e não pela deficiência em si. Daí advém o postulado central vigotskiano sobre as consequências sociais da deficiência que reconfiguram o defeito orgânico (Vigotski, 1997).

A deficiência não é apenas um problema que emerge da relação do homem com o *corpo defeituoso*, mas decorre principalmente das relações sociais derivadas do defeito. Desse modo, os casos de desenvolvimento atípicos são importantes para que se observem as divergências que ocorrem entre o desenvolvimento cultural e o natural (Vigotski, 1997).

Garcia (1999), por exemplo, explica bem esse conceito:

O fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais, no modo da sociedade relacionar-se. Costuma-se dizer que aquele sujeito que apresenta dificuldades ou limitações em relação ao padrão considerado normal tem dificuldades e limitações, de um ponto de vista individual. . . . é preciso esclarecer que as dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo. O que não significa negar as características físicas relacionadas

socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características (p. 44).

Desse modo, a deficiência altera não apenas a forma como o indivíduo percebe o mundo, mas especialmente a forma como as pessoas se relacionam com esse indivíduo. A deficiência configura-se, portanto, “como a anormalidade social da conduta” (Vigotski, 1997, p. 73, tradução nossa). Isso acontece porque todos os que cercam esse indivíduo interferem em seu processo de desenvolvimento – daí, decorre o perigo presente nas famílias e demais instituições que tratam a criança com deficiência como incapaz, pois a atenção excessiva e a piedade são uma *carga pesada*.

Nessa linha, são as consequências sociais da deficiência que acentuam a ideia de incapacidade atrelada ao *defeito*. Ou seja, as limitações trazidas pela deficiência secundária devem ser resolvidas como demandas sociais, dado o fato de os padrões de normalidade serem construídos socialmente – padrões que criam também as barreiras físicas, educacionais e comportamentais que dificultam a participação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência (Garcia, 1999; Nuernberg, 2008; Vigotski, 1997).

A realidade social cria, portanto, uma espécie de círculo vicioso, já que a tendência é que não sejam oferecidas as possibilidades e ferramentas para que as pessoas com deficiência alcancem a superação de dificuldades (Garcia, 1999; Nuernberg, 2008; Vigotski, 1997).

É interessante constatar que a defectologia tradicional, antes da atuação de autores como Vigotski, estava baseada em parâmetros meramente quantitativos. Os métodos clássicos pesquisavam, por exemplo, o grau de insuficiência intelectual de

modo que antes de observar, descrever e pensar qualitativamente a deficiência, os estudiosos se fixavam nos padrões aritméticos (Vigotski, 1997).

Os autores da nova defectologia, como explica Vigotski (1997), argumentam em defesa de uma concepção qualitativa, que entende que o defeito cria estímulos para a elaboração de uma compensação:

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo deste desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por uma parte, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outra, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação (p. 14).

Para Vigotski (1997), é um perigo acreditar que a deficiência será compensada naturalmente. É preciso prover os meios para que a pessoa com deficiência possa desenvolver-se plenamente. O autor esclarece que há um mito de que a natureza, muito sabiamente, compensa o homem com outros sentidos quando o priva da visão ou da audição, por exemplo. Vigotski buscou compreender mais sobre o assunto detalhando a teoria da compensação e a psicologia da educação das crianças com deficiência a partir das ideias de Theodor Lipps (1851-1914), Wilhelm Stern (1871-1938) e, especialmente, Alfred Adler (1870-1937), em quem ele encontrou elementos para estabelecer diálogos e tecer propositivos questionamentos (Dainez & Smolka, 2014).

O que mais chamava a atenção de Vigotski para a psicologia teorizada por Adler era seu caráter revolucionário e a conexão direta à teoria marxista. Um dos fundadores do movimento psicanalítico, antes de buscar orientação nos estudos do materialismo histórico-dialético, Adler chegou a colaborar com Sigmund Freud. Ao longo deste

trabalho, veremos que Vigotski dedicou-se a entender mais profundamente as pesquisas realizadas por Adler, um psicanalista e filósofo austríaco que estudou a psicoterapia e a compensação no processo de formação da personalidade e é considerado o fundador do sistema holístico da psicologia individual, que se volta para as relações humanas no convívio em sociedade (Dainez & Smolka, 2014).

Adler orientou sua teoria da personalidade para o futuro, defendendo que a esfera social possui tanta importância para a psicologia quanto a esfera interior. Entre as preocupações de Adler estavam as relações humanas em sociedade e como o indivíduo vivia e se organizava nesse ambiente. Na teoria de Adler, a compensação situa-se no âmbito de um “equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1999).

Nesse sentido, Adler (1967, 2003) traz a compensação no sentido de luta — luta pela adaptação ao meio, pela consideração social, pela equilibração da vida psíquica e harmonia da vida social —, como uma tendência que acontece em todos os indivíduos, sendo eles deficientes ou não, crianças ou adultos; um mecanismo que é mobilizado diante de uma dificuldade, um obstáculo, que resulta na atrofia ou no desvio do sentimento/senso de sociabilidade (Dainez & Smolka, 2014, p. 1999).

Embora Stern e Adler tenham trazido questionamentos significativos à defectologia tradicional, que concebia a deficiência a partir de um parâmetro quantitativo, Vigotski fez um trabalho inovador quando defendeu que a compensação é predominantemente social e não apenas biológica. Dessa forma, são os meios culturais adequados que potencializam a compensação (Cunha, Ayres & Moraes, 2010).

Barroco (2007) explica que a compensação pensada por Adler estaria presa ao esquema relacional *deficiência – sentimento de inferioridade – compensação*. Na

concepção vigotskiana, porém, tal relação não ocorre de maneira tão direta, uma vez que atuam nesse trio “as forças sociais, a própria posição social de dada deficiência e do indivíduo com deficiência” (Barroco, 2007, p. 228).

Vigotski avança na posição de certo modo conexionista pavloviana do estímulo-resposta para uma concepção que passa a considerar as relações sócio-históricas e a constituição eu-outro-eu. Vigotski (1997) chama a atenção para o fato de que:

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir do defeito. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados extremos: a vitória e a derrota, entre as quais se situam todos os graus possíveis de transição de um polo a outro. . . . Porém, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, *sempre e em todas as circunstâncias*, o desenvolvimento complicado pelo defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante à defectologia (pp. 16-17, tradução nossa, grifo do autor).

Isso significa que, para Vigotski (1997), a criança com deficiência pode se desenvolver como uma criança sem deficiência, no sentido de que segue a mesma lei geral de desenvolvimento. Para isso, precisa potencializar processos compensatórios que emergem nas dinâmicas interpessoais. Segundo Dainez e Smolka (2014), Vigotski

demonstra os ganhos alcançados por Adler, ao romper com a abordagem biológica da deficiência, embora discorde do autor em alguns aspectos:

Para Adler (1967, 2003), o objetivo é analisado como sendo uma intenção, uma meta, muitas vezes não consciente, de atingir a superioridade; é desenvolvido subjetivamente pelo sentimento de inferioridade da posição social ocupada pelo indivíduo, passando a orientar seus esforços e ações. A posição social, nessa perspectiva, é desencadeadora de um processo que cabe ao indivíduo estabelecer, conduzir por meio de suas próprias sensações. Já Vigotski (1997), influenciado, ao mesmo tempo, pela teoria da supercompensação de Adler, pela teoria do reflexo objetivo de Pavlov, pelas ideias marxistas – categoria da necessidade, fundamental e determinante da/na vida humana; necessidade de viver em um meio histórico e social como ponto de avanço do desenvolvimento da humanidade –, deslocou a formação individual e não consciente do objetivo para a sua criação coletiva e consciente (Dainez & Smolka, 2014, p. 1100-1101).

Dainez e Smolka (2014) afirmam que as citações frequentes de Adler em textos como *El defecto y la compensación* passaram a ser atenuadas nos escritos de 1928 e 1929: *Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*; *El desarrollo del niño difícil y su estudio*; *Métodos de estudio del niño con atraso mental*; *La infancia difícil, Acerca de la dinámica del carácter infantil*; *Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil*; e *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*. Elas sugerem que, aos poucos, Vigotski (1997), apesar de ainda dialogar com Adler, passou a indagar a real presença do materialismo histórico-dialético no trabalho do autor, “devido às distorções teóricas causadas por elementos metafísicos/teológicos” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1102). Inicialmente, nos textos de 1924, Vigotski discutiu a

compensação enquanto *metodologia da educação*, passando a abordá-la posteriormente como *processo psíquico*.

Dainez e Smolka (2014) apontam que, enquanto Adler avalia a compensação como uma luta que ganha impulso com o sentimento de inferioridade, Vigotski relaciona a compensação ao meio social e à forma como a sociedade recepciona uma criança com deficiência, bem como às práticas educacionais envolvidas. Com isso, Vigotski (1997) deslocou as discussões de Adler do individual para reforçar as questões que envolvem a formação social do ser humano, conforme destacamos anteriormente.

A educação da criança com deficiência é indicada por Vigotski (1997) como a chave compensatória para a superação dos limites impostos à deficiência. Para o autor, junto à deficiência também estão presentes as tendências psicológicas para sobrepujar a deficiência, e que são elas as que devem fazer parte do processo educativo – e, portanto, desenvolvimental – da criança como força motriz.

Com a finalidade de aprofundar as discussões sobre defectologia, Vigotski (1997) debruçou-se sobre o estudo de deficiências específicas, entre elas a cegueira. Como ele mesmo explica, a cegueira é um estado normal e não patológico. Nesse sentido, é preciso compreender a cegueira em sua dimensão social e histórica.

2.3 Defectologia e Cegueira: Uma Questão Social

Ao longo da história humana, a concepção de cegueira passou por três fases: a mística, a biológica e a moderna, conforme sugere Vigotski (1997). No período místico, que teve vigência na Antiguidade, na Idade Média e em parte da história moderna, os cegos eram vistos com superstição e respeito, embora a condição fosse considerada uma desgraça. De fato, havia uma tendência em considerar a pessoa cega próxima ao mundo espiritual, de modo que a cegueira trazia o desenvolvimento das forças místicas da

alma, a ligação com o divino e a facilidade para desenvolver algum talento filosófico (Vigotski, 1997).

No século XVIII, surgiu uma nova forma de conceber a cegueira: no lugar da perspectiva mística passou a ter destaque uma concepção mais científica. Esta nova concepção reforçou a educação e a instrução das crianças cegas, permitindo a elas o acesso à cultura e à vida social (Vigotski, 1997).

A concepção moderna sobre a cegueira buscou dominar a verdade sobre a psicologia da pessoa com deficiência visual. Como detalha Vigotski, esse período é marcado pela psicologia social da personalidade, da escola de A. Adler, que destacou o papel psicológico do defeito orgânico para a formação e o desenvolvimento da personalidade. Vigotski (1997) cita o caso da cegueira, explicando que:

Para compreender totalmente as particularidades do cego devemos revelar as tendências existentes em sua psicologia, os embriões do futuro. Em realidade, estas são as exigências gerais do pensamento dialético na ciência: para esclarecer por completo qualquer fenômeno é necessário considerá-lo na relação com seu passado e seu futuro. Tal é a perspectiva de futuro que Adler aporta à psicologia (p. 104, tradução nossa).

Se por um lado, o mundo antigo procurava as forças místicas na cegueira, por outro, a teoria biológica era ingênua por defender a compensação orgânica. Sobre a compensação, Vigotski (1997) explica que, no caso do cego, a fonte central para a compensação não se encontra no desenvolvimento do tato ou do ouvido, mas sim na linguagem, a partir da experiência de comunicação com os videntes.

Assim, se considerarmos o aspecto biológico no âmbito animal, o cego tem mais perdas em relação às possibilidades de desenvolvimento do que o surdo. Por outro lado, para o ser humano, para quem o plano social e cultural sobressai ao biológico, a surdez

traz mais dificuldades do que a cegueira. Nesse sentido, o cego encontra na linguagem amplas possibilidades de incorporação das experiências sociais (Vigotski, 1997).

. . . para o homem, em quem aparecem em primeiro plano as funções artificiais, sociais, técnicas, a surdez implica uma insuficiência muito maior que a cegueira. A surdez causa o mutismo, priva da linguagem, isola o homem, o desconecta do contato social que se apoia na linguagem. O surdo como organismo, como corpo, tem maiores possibilidades de desenvolvimento que o cego; mas o cego como pessoa, como unidade social, se encontra em uma situação incomparavelmente mais favorável: tem a linguagem e junto com esta a possibilidade de plena validade social. De tal modo que, a linha diretriz na psicologia do cego está orientada à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio da incorporação da experiência dos videntes, mediante a linguagem. *A palavra vence a cegueira* (Vigotski, 1997, pp. 107-108, tradução nossa, grifo nosso).

Na visão de Costa (2006), é preciso considerar que os seres humanos e o mundo real estão em permanente movimentação e mudança: eles não são imutáveis. Vigotski propõe que a deficiência não seja olhada com pessimismo.

Há uma regra fundamental da psicologia dos cegos que Vigotski (1997) define do seguinte modo:

. . . o todo não pode ser explicado nem compreendido por suas partes, mas as partes podem ser compreendidas com base no todo. A psicologia dos cegos pode ser construída, não da soma de particularidades singulares, de desvios parciais, de traços isolados de uma ou outra função, mas estas mesmas particularidades e desvios se tornam compreensíveis somente quando partimos de um objetivo vital único e integral, da linha diretriz do cego, e determinamos o lugar e

significado de cada particularidade e traço isolado neste todo e em vinculação com ele, quer dizer, com todos os traços restantes (p. 106, tradução nossa).

Para os autores da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da pessoa cega, tal como ocorre com o vidente, não se dá de maneira espontânea, pois o contexto sociocultural assume centralidade. Exatamente pelo fato de a superação das dificuldades ocorrer pela interação com fatores externos e internos, no caso dos cegos, o organismo se reorganiza, contando com estímulos e meios especiais, como o Braille (Costa, 2006).

. . . para os cegos, os recursos e os instrumentos metodológicos devem explorar preferencialmente as sensações auditivas, táteis, cinestésicas, tal como se dá no uso do Braille, da música, no desenvolvimento da oralidade, etc. Enfim, deve-se propiciar ao cego possibilidades de explorar e interagir com os objetos de conhecimento, por meio dos seus sentidos sadios (Costa, 2006, p. 234).

Isso significa que a cegueira não fecha as janelas do mundo para o cego nem o retira da realidade. Para Vigotski (1997), quando o cego encontra um lugar produtivo na vida, a cegueira não significa uma insuficiência e deixa de ser um defeito. Como disse Vigotski (1997, p. 82, tradução nossa): “A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, mas dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais”.

O autor pontua que a cegueira não consiste apenas na ausência de visão, mas sim em um complexo processo de reestruturação do organismo e, conseqüentemente, da personalidade. Sendo assim, como explica Vigotski (1997, p. 99, tradução nossa), “a cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem”.

Há questões essenciais a serem discutidas quando nos referimos às pessoas cegas, especialmente quando tratamos das questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem. Para Vigotski (1997), a criança cega pensa que sua deficiência é um estado normal e não um problema. De fato, ela começa a sentir que possui um defeito de forma indireta e secundária, a partir das experiências sociais. A cegueira, portanto, não faz uma criança *incapaz*, mas sua condição humana sim. O conflito central se instala quando consideramos que a cegueira traz dificuldades para que a criança cega possa inserir-se no meio social (Vigotski, 1997).

A difícil posição social que a deficiência traz ao indivíduo acarreta sentimentos diversos, como o de inferioridade, insegurança e fraqueza. Vigotski (1997) defende a ideia de que é preciso compreender a cegueira tal qual um problema social. Deve-se, portanto, considerar o papel da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança cega. É na linguagem que Vigotski (1997) delimita o ponto final, o caminho e a fonte para o desenvolvimento do ser humano.

Portanto, “o desenvolvimento da linguagem, a mais importante das funções de representação, pressupõe, assim, o desenvolvimento dos sistemas semióticos (ou sistemas de signos)” (Costa, 2006, p. 237). Por possibilitar a organização do mundo, a constituição de si e as interações sociais, a linguagem não apenas emancipa o homem, mas também o direciona para um projeto societário maior, um tipo de empoderamento (Coelho et al., 2011).

Nesse sentido, o trabalho realizado por Vigotski não valoriza nem se conforma com quaisquer impossibilidades biológicas, reforçando que a deficiência não pode ser vista como um empecilho para o desenvolvimento (Coelho et al., 2011). Vigotski (1997) vislumbra uma situação hipotética na qual existisse um país onde a cegueira não fosse vista enquanto insuficiência: nesse local, ela não seria defeito.

Os sentidos estão ligados à forma como compreendemos e estamos no mundo. As pessoas com deficiência visual vivenciam referências diferenciadas – e não diferentes – do mundo, e de forma individual e coletiva. Elas podem desenvolver-se plenamente, dentro de um transcurso pleno de aprendizagem e humanização. Para que o desenvolvimento ocorra é preciso prover meios de promoção de tal processo, os quais devem ser oferecidos para todo ser humano, como a educação, o trabalho e a arte (Vigotski, 1997).

. . . é preciso eliminar a educação dos cegos baseada no isolamento e na invalidez, e acabar com o limite entre a escola especial e a comum: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal; a educação deve converter realmente o cego em uma pessoa normal, socialmente incluída e fazer desaparecer a palavra e o conceito de “deficiente” no que concerne ao cego. E, por último, a ciência contemporânea deve conceder ao cego o direito a um trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas (como tem feito até o momento), mas em formas que respondam à autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a pessoa a necessária posição social (Vigotski, 1997, pp. 112-113).

Na perspectiva histórico-cultural, assume-se que a arte é um dos elementos transformadores de rotas subjetivas. Por seu caráter social, e enquanto meio para a transformação de emoções e do funcionamento psicológico, a arte traz mudanças na forma como as pessoas com deficiência se significam e são significadas no meio social. A partir da interseção entre arte e deficiência, é possível encontrar possibilidades ricas para conhecer sobre as construções a respeito do corpo, do indivíduo e da cultura (Cordeiro et al., 2007).

Através da arte, o indivíduo com deficiência pode se expressar, socializando seu interior e demonstrando sua singularidade. Pode, também, trabalhar suas emoções e habilidades, o que contribui, assim, para sua inserção social. . . . Uma pessoa capaz de expressar-se artisticamente é também capaz de participar de modo mais efetivo de seu contexto sociocultural, pois contribui produtivamente e transforma seu desenvolvimento em um constante processo de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo, assim, sua cidadania (Cordeiro et al., 2007, p. 152).

Especificamente em relação a este trabalho, é central compreender questões importantes no âmbito da perspectiva histórico-cultural, como as relações estabelecidas entre arte e a deficiência, bem como as produções de sentidos construídas pelas pessoas com deficiência que trabalham com arte. No próximo capítulo, discutiremos mais amplamente a psicologia da arte sob a perspectiva histórico-cultural, além de delimitarmos o nosso estudo.

3 ARTE E VIDA: APONTAMENTOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

. . . a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 1999a, p. 315).

3.1 Arte, drama e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural confrontou a antiga psicologia de modo a possibilitar um olhar mais atento no que diz respeito a várias temáticas, entre elas a emoção, a imaginação e a arte. Em relação à arte, Vigotski afirma que, por meio dela, podemos condensar a realidade e conhecer o mundo de maneira mais complexa e profunda, ampliando nossos modos de sentir e perceber o mundo.

A arte marca profundamente as indagações vigotskianas em relação à constituição humana, repercutindo na pesquisa de temas fundamentais como: imaginação, memória e emoção, os quais estão diretamente ligados à experiência histórica. Entre os trabalhos do autor, *Psicologia da Arte*, obra na qual a perspectiva histórico-cultural é colocada como um dos fundamentos necessários para o estudo da arte e do desenvolvimento humano, é um dos mais importantes (Del Río & Álvarez, 2007).

Como ponto de partida para o estudo da experiência estética, Vigotski (1999a) afirma que as questões artísticas eram tratadas na história da estética segundo dois vieses metodológicos: o psicológico e o não psicológico. Esses dois campos da estética,

vigentes na época de Vigotski, haviam sido delimitados por Gustav Fechner (1801-1887) como *estética de cima para baixo* e *estética de baixo para cima* (Vigotski, 1999a, p. 07).

A estética de cima hauriu as suas leis e demonstrações da “natureza da alma”, de premissas metafísicas ou construções especulativas. Aí aplicou o estético como qualquer categoria específica do ser. . . . Enquanto isso, a estética de baixo, transformada numa série de experimentos extremamente primitivos, dedicou-se integralmente à elucidação das mais elementares relações estéticas e não teve condição de colocar-se minimamente acima desses fatos primários que, no fundo, nada dizem. Assim, a crise profunda desses dois campos da estética passou a evidenciar-se de modo cada vez mais claro, e muitos autores começaram a compreender que o conteúdo e o caráter dessa crise eram de uma crise bem mais geral que a crise de correntes particulares (Vigotski, 1999a, p. 08).

Para sair do impasse da crise destas duas correntes, Vigotski (1999a) defendia a mudança radical dos métodos e princípios básicos de pesquisa em arte. O autor concordava com Georgi Plekhánov (1856-1918), que demandava a “necessidade teórica e metodológica do estudo da psicologia para uma teoria marxista da arte” (1999a, p. 10). Na perspectiva histórico-cultural, a arte, enquanto fenômeno constitutivo da sociedade e da história, deveria ser compreendida justamente a partir da correlação obra e impacto subjetivo dela derivado. Isto implica, como explica Vigotski (1999a, p. 12), que “o enfoque marxista de arte, sobretudo nas suas formas mais complexas, incorpora necessariamente o estudo da ação psicofísica da obra de arte”.

Ao pensar a arte a partir do materialismo histórico-dialético, Vigotski trouxe importantes críticas à educação estética da época, que não valorizava a importância da

vivência artística. Para ele, a arte atua no processo de humanização, constituindo o refinamento dos sentidos e da experiência humana (Barroco e Superti, 2014). Nas próprias palavras de Marx (2004):

. . . assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, . . . [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma, as fruições humanas, todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada* (p.110, grifos do autor).

A arte e as criações culturais tinham uma importância essencial para Vigotski, motivo pelo qual o autor buscava compreender a relação causal entre a cultura e a consciência – questão que norteia o trabalho dele em *Psicologia da Arte* e em várias obras (Del Río & Álvarez, 2007). Para Delari Júnior (2011), em *Psicologia da Arte*, Vigotski contribui para mostrar que o principal na obra de arte é que ela esteja organizada de maneira objetiva, de modo a mobilizar reações simultâneas que colidam com a vivência humana e transformem sentimentos, o que ocorre por meio da catarse. Del Río e Álvarez (2007, p. 319) afirmam que a catarse é a unidade de “reorganização do sentido cognitivo e sentimental da realidade”.

De acordo com essa perspectiva, os sentimentos provocados pela obra de arte têm origem social, sendo a criação artística um construto simbólico que é elaborado de

maneira consciente pelo artista. Esse construto é organizado em um *sistema de estímulos*, no intuito de provocar a reação estética no público (Japiassu, 1999, p. 43). Nas palavras de Vigotski (1999a, p. 12), “tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”.

Nesse sentido, consideramos importante articular o pensamento de Vigotski com o de György Lukács (1885-1971), autor que considera que as obras de arte são representantes do desenvolvimento da vida social e da história da humanidade. Na abordagem lukacsiana, é necessário compreender mais sobre o comportamento estético nas atividades humanas, as reações do ser humano ao mundo externo e as relações surgidas entre as formações estéticas (Lukács, 1978).

Lukács (1966, p. 11) defende que “o comportamento cotidiano do homem é o começo e o final ao mesmo tempo de toda atividade humana”. A partir dessa afirmação, o autor demonstra a cotidianidade como um rio, explicando que dele se desprendem a ciência e a arte; formas superiores de como a realidade é recepcionada e reproduzida, que advêm das necessidades da vida social. A partir da influência da arte e da ciência na vida dos homens, elas irão “desembocar de novo na vida cotidiana” (Lukács, 1966, pp. 11-12, tradução nossa).

Para Lukács (1978), assim como para Vigotski, como afirmado acima, os caminhos que a arte percorre provêm da realidade social e, ao mesmo tempo, as estradas percorridas pela influência exercida pela arte reconduzem (direta ou indiretamente) à realidade social. Assim, sendo a arte produzida socialmente, os sentimentos relacionados a ela são socialmente produzidos, mesmo onde existe apenas um ser humano (Vigotski, 1999a).

A arte, portanto, liga-se profundamente à vida e às relações sociais vigentes, de maneira que os materiais para o conteúdo e a produção de estilos artísticos podem ser encontrados em conexão com a realidade humana. Assim, “a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano” (Barroco & Superti, 2014, p. 23).

Portanto, a arte traz consigo o legado humano, uma vez que os indivíduos podem vivenciar experiências alheias, ampliando repertórios tanto do mundo quanto da própria vida. A experiência artística é responsável, assim, não por desencadear ações ou determinados comportamentos, mas sim transformar emoções (e por que não dizer, todo o funcionamento psíquico) a partir da estrutura da obra (Barroco & Superti, 2014). Como detalha Vigotski (1999a), pode-se dizer que a arte nos oferece a possibilidade de orientar-nos para o futuro, projetando-nos para frente e ampliando nossa compreensão sobre a vida humana.

Desse modo, a arte emancipa o indivíduo da sua condição cotidiana por promover um tipo de experiência que muda qualitativamente os modos de percepção de expressão e representação. Por isso, a vida e a arte estão intrinsecamente relacionadas no processo de desenvolvimento humano. É possível compreender claramente a importância da arte para a emancipação humana quando Vigotski (1999a) menciona que:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a

mais importante missão da arte. A arte está para a vida assim como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (pp. 307-308).

Enquanto necessidade humana, a arte colabora para o estabelecimento de uma profunda relação entre o homem e o mundo, como pontua Fischer (1976). Para o autor, o homem busca ser mais do que um indivíduo separado: ele quer ser um homem dentro de uma totalidade – uma plenitude que é parte de um mundo com significação. Na arte, o homem alcança a integração do seu “Eu” com a existência humana coletiva (Fischer, 1976).

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (Fischer, 1976, p. 13).

Dado o fato de que a sociedade e a realidade humana são criadas pelos homens a partir das relações sociais, não há como a psicologia explicar o comportamento humano sem considerar a dimensão estética e social advinda da experiência artística (Barroco & Superti, 2014; Vigotski, 1999a). Na experiência catártica que o contato com a arte possibilita, o indivíduo confronta-se com situações distintas das vividas usualmente, o que promove deslocamentos dos sentidos suscitados pela contradição conteúdo e forma objetivados na obra. Por isso, o autor afirma que a arte é a *técnica social do sentimento*. Assim, enquanto *técnica social do sentimento*, a arte é elo societal por meio do qual são

agregadas ao ciclo da vida social as experiências individuais e coletivas (Vigotski, 1999a, p. 03).

Vigotski (1999a) enfatiza que na vivência estética, enquanto potência humanizadora, o indivíduo confronta-se com a própria existência – a qual é revelada pela arte. Esse processo transporta e eleva a subjetividade individual para o campo universal e, aqui, está a sua dimensão evocativa agindo diretamente no núcleo social da personalidade do ser (Frederico, 2013).

Ao tomarmos como exemplo o processo catártico, é necessário considerar que um dos pontos negados na perspectiva vigotskiana é o da arte como contágio, aspecto que é defendido por Tolstói, para quem não existiria diferença entre o que é sentimento comum e o que é suscitado pela arte. Para Vigotski (1999a), é preciso ir além da ideia do simples contágio para que se possa compreender o que é a arte; a potência de mudar a trajetória do desenvolvimento humano.

Para o psicólogo russo, a obra de arte, enquanto experiência catártica, “encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e promove um tipo de curto-circuito e destruição” (Vigotski, 1999a, p. 269). É o “verdadeiro efeito da obra de arte”, afirmaria Vigotski (1999a, p. 269), que se atrela a uma descarga de energia nervosa e de transformação de emoções – o que o autor diz ser a base do sentimento – que emerge no contato com a obra; uma espécie de autocombustão ou descarga (no sentido de transmutação) das emoções vivenciadas pelos indivíduos. A catarse provoca uma espécie de curto-circuito, o que faz com que o indivíduo perceba a si mesmo e ao outro de uma forma qualitativamente diferente depois que tem contato com uma determinada obra. Após esse curto-circuito, a estrutura psíquica do indivíduo se transforma (Vigotski, 1999a).

Nessa linha argumentativa, nosso trabalho se propõe a pesquisar as relações entre a arte e a deficiência visual, a partir da perspectiva histórico-cultural. Para isso, escolhemos como participantes da pesquisa bailarinas clássicas cegas ou com baixa visão, que conheceram a dança em momentos variados das suas trajetórias pessoais. Antes de detalhar a metodologia deste trabalho, o que será realizado no próximo capítulo, os próximos dois tópicos a seguir abordam questões sobre a pessoa com deficiência visual e a dança e os principais estudos sobre o assunto nos últimos vinte anos.

3.2 A pessoa com deficiência visual e a dança

. . . o sentido do corpo se embrenha no sentido da corporeidade. Um corpo que dança, portanto, não é apenas um corpo que vê. O corpo é o lugar onde a sociedade constrói sua simbolização, sua representação e seus significados; enfrenta barreiras, frustrações e alegrias; compartilha e compactua. Podemos recriar velhas normas e então entender que a Dança deve encontrar o sujeito que dança e não o objeto que dança. A relação do diálogo da arte com o corpo não é superficial, mas embebida de significados, de relações e recriações (Figueiredo, Tavares & Venâncio, 1999a, pp. 70-71).

A partir de todas as discussões até aqui tecidas sobre a perspectiva histórico-cultural, deficiência e arte, consideramos importante discutir o papel da dança na vida da pessoa cega ou com baixa visão. Concordamos com Cazé e Oliveira (2008, p. 01) quando advogam que “o corpo cego, assim como qualquer outro corpo, possui uma história pessoal. Ele é constituído de movimento, pensamento, emoção, razão, sentimentos e sonhos, muitos sonhos”. Conforme as autoras, a única diferença é que o acesso a essas informações ocorre por outras vias, devido à ausência da visão.

Nesse sentido, a pessoa cega ou com baixa visão pode encontrar na dança meios para construir uma história para além daquela do corpo considerado incapaz. Porém, como aponta Albright (2012, p. 02), “a dança profissional tem sido tradicionalmente estruturada por uma mentalidade exclusivista que projeta uma visão bitoladíssima de um bailarino branco, do sexo feminino, esbelto, de membros alongados, flexível e capaz (não deficiente)”.

De fato, corpos com deficiência dançando nos levam ao questionamento sobre a equação que liga a capacidade física à qualidade estética. Tal questionamento dá visibilidade aos preconceitos que fazem parte do mundo da dança e da cegueira, implicando a confrontação das ideologias e dos simbolismos que estão encarnados no corpo com deficiência (Albright, 2012).

A interseção entre dança e deficiência é um lugar extraordinariamente rico para explorar as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural. Buscar o significado destas construções é como fazer uma escavação arqueológica para dentro dos medos psíquicos que a deficiência cria. . . . Assistir a corpos deficientes dançando nos força a ver por meio de uma visão dupla, e nos ajuda a reconhecer que, mesmo que uma performance de dança seja baseada nas capacidades físicas do dançarino, ela não é limitada por elas (Albright, 2012, p. 03).

Pensar a riqueza da interseção entre dança e deficiência permite refletir sobre as possibilidades que a arte oferece para o ser humano, como defendem Cazé e Oliveira (2008). Para as autoras, a pessoa cega ou com baixa visão encontra na dança a possibilidade de construir referenciais sobre espaço/tempo, equilíbrio e consciência do próprio corpo.

A partir do contato corporal, do toque e da possibilidade de explorar espaços e sons, o indivíduo pode estabelecer um ritmo próprio de aprendizagem. Tais vivências não se restringem apenas à dança, sendo levadas também para o cotidiano, permitindo que sejam transpostas as barreiras humanas trazidas com a cegueira e colaborando para a extensão das possibilidades motoras e a aquisição de uma maior autonomia (Cazé & Oliveira, 2008).

Nesse sentido, Cazé e Oliveira (2008) defendem que a compreensão e a assimilação do movimento na dança estão diretamente ligadas às possibilidades que a pessoa com deficiência visual tem para explorar o movimento individualmente e na relação com o outro. Quanto mais conheça os movimentos do seu próprio corpo e do outro, a pessoa com deficiência visual amplia o entendimento da noção espaço/tempo e de lateralidade/equilíbrio, bem como do controle postural e de aperfeiçoamento da mobilidade. Para as autoras, é central que a dança para a pessoa com deficiência visual seja pensada como movimento, portanto, como *corpo em ação*, o que difere significativamente de pensar a dança como terapia (Cazé & Oliveira, 2008, p. 05).

O contato com o outro na dança possibilita ao corpo com deficiência a percepção da própria imagem corporal e da relação com o espaço circundante. Ao perceber o movimento de outro corpo, a pessoa cega ou com baixa visão pode reconhecer a si mesma, expressando-se corporalmente e ganhando propriedade sobre parâmetros sensoriais-motores. Para a pessoa com deficiência visual, é a partir do toque que ela pode construir o seu universo, sendo que o repertório de experiências que ela possui contribui para a criação dos movimentos em dança. Assim, “dançar *não deve ser um ato mecânico destituído de significado para o corpo que dança*” (Cazé & Oliveira, 2008, p. 05, grifo nosso).

A mesma importância sobre o toque também é reforçada por Helen Keller (1880-1968), cega e surda desde bebê e mundialmente conhecida por sua história:

Não posso desfrutar da beleza do movimento rítmico senão numa esfera restrita ao toque de minhas mãos. Só posso imaginar vagamente a graça de uma bailarina, como Pavlova, embora conheça algo do prazer do ritmo, pois muitas vezes sinto o compasso da música vibrando através do piso. Imagino que o movimento cadenciado seja um dos espetáculos mais agradáveis do mundo. Entendi algo sobre isso, deslizando os dedos pelas linhas de um mármore esculpido; se essa graça estática pode ser tão encantadora, deve ser mesmo muito mais forte a emoção de ver a graça em movimento.¹²

3.3 Delimitação do estudo

Diante das possibilidades encontradas pela pessoa cega ou com baixa visão na dança, consideramos importante compreender mais sobre quais trabalhos têm sido realizados na área. Para isso, realizamos uma pesquisa em âmbito nacional sobre o assunto, entre os anos 1996-2016¹³, na base integrada da Universidade de Brasília (UnB), que reúne várias fontes de pesquisa, tais como o Portal de Periódicos da CAPES/MEC; e no oasisbr, o portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Além disso, utilizamos o Google Acadêmico, de modo a ampliar a nossa pesquisa, bem como

¹² Três dias para ver – Texto escrito por Hellen Keller e publicado na revista Seleções Reader's Digest há 70 anos. Publicado em 31 de dezembro de 2002 Recuperado de: <http://www.cerebromente.org.br/n16/curiosidades/helen.htm>.

¹³ Para a pesquisa, consideramos o período de janeiro de 1996 a julho de 2016, completando o ciclo de quase 20 anos.

verificamos quais as referências bibliográficas foram citadas pelos(as) autores(as) encontrados na pesquisa.

A busca reuniu trabalhos publicados em congressos acadêmicos, artigos, dissertações e teses no idioma português e publicados e realizados no Brasil, mapeando-se o que foi publicado no tema no período estudado. Realizamos as buscas conjuntas de palavras nos locais de pesquisa estabelecidos: deficiência visual e dança; cegueira e dança; baixa visão e dança¹⁴.

A primeira pesquisa encontrada no período estudado – direcionada para as questões sobre corporeidade e movimento da pessoa com deficiência visual que vivencia a dança – foi realizada por Figueiredo et al. (1999a, 1999b), em uma abordagem fenomenológica. As autoras partem do pressuposto de que o corpo é a fonte dos nossos sentimentos, pensamentos e ações. A pesquisa contou com a participação de 13 adultos com deficiência visual, entre 14 e 50 anos, de ambos os sexos, que estavam vivenciando a dança – de forma amadora ou profissional.

Figueiredo et al. (1999a) pontuam que, quando se dança, não é possível separar a vivência física da emocional, uma vez que ambos compõem o mesmo ser. Vivenciar a dança é, para as autoras, uma experiência que permanece e transforma o sujeito. Porém, como alertam Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999b), as dificuldades com as quais a pessoa com deficiência se depara ao longo da vida (como no trabalho, na escola e no lazer), repetem-se na dança, onde elas encontram preconceitos e poucas oportunidades.

Nesse sentido, para Figueiredo et al. (1999a, 1999b), devem ser oferecidas oportunidades para que a pessoa com deficiência possa ter acesso ao mundo da dança. Para as autoras, em uma realidade que é predominantemente visual, a pessoa com

¹⁴ Após a busca inicial, excluímos os textos que não tinham como foco central a articulação com o tema da dança para pessoas com deficiência visual, uma vez que outras atividades artísticas (tais como artesanato ou música) ou outras deficiências não são objetos de estudo desta pesquisa. Também não consideramos textos que abordavam a dança na infância da criança com deficiência visual, nem monografias ou trabalhos publicados sem referência de origem.

deficiência visual tem à disposição um mundo com possibilidades táteis, auditivas, cinestésicas, gustativas e olfativas, as quais devem ser oportunizadas e vivenciadas, sendo a dança uma delas. Na dança – e em todas as áreas da vida humana –, as autoras reforçam que a pessoa com deficiência que dança deve ser vista como um *sujeito*, com suas potencialidades respeitadas (Figueiredo et al., 1999a, p.71).

Para Figueiredo et al., a dança configura-se como meio de aprimoramento da experiência com o mundo. Como explicam as autoras:

A Dança é uma arte e, como tal, nos permite transformar cada momento em um ato criativo. Por meio dela, podemos entender o instante e, daí, perceber a transformação da vida. Na Dança, a essência é sempre original, pois somos um corpo em presença no mundo. Somos todos dançarinos, pois expressamos pelo corpo aquilo que somos. A Dança não distingue nem oprime ninguém — nós é que o fazemos (Figueiredo et al., 1999a, p. 72).

A pesquisa conduzida por Figueiredo et al. (1999a, 1999b) permitiu, como explicam as autoras, verificar o desenvolvimento da expressão corporal e o prazer do movimento nos participantes, bem como a construção de interações sociais. Segundo as autoras, a dança traça vários caminhos, sendo um deles a percepção e a concepção de uma *cidadania do corpo*, com regras compartilhadas, recriadas e discutidas no próprio grupo que a pratica. Nesse cenário, “cada corpo tem o dever e o direito de escrever sua própria história” (Figueiredo et al., 1999a, p. 72).

Outro estudo sobre a importância da dança para a corporeidade e a ampliação do movimento foi realizado por Francisco (2013), que traz resultados de trabalhos desenvolvidos anteriormente com dança arquetípica, psicomotricidade e biodanza¹⁵ para

¹⁵ Francisco (2013, p. 39) explica que, “praticamente em posição oposta à Dança Clássica, por mim praticada no início de minha vida artística, a Dança Arquetípica e a Biodanza privilegiam a espontaneidade dos movimentos que brotam quase sempre de instâncias interiores designadas por Jung como Inconsciente Coletivo, Arquétipos, Sombra e Self”.

adultos (homens e mulheres) com e sem deficiência visual. A autora pesquisa questões como a corporeidade com ênfase na expressividade, a espontaneidade, a liberação do movimento, a interioridade e o inter-relacionamento entre pessoas com e sem deficiência visual, a partir de uma perspectiva transdisciplinar entre a arte e a educação.

Francisco (2013) iniciou seus estudos buscando compreender mais sobre a percepção sensorial e os modelos pelos quais pessoas cegas ou com baixa visão desenvolvem sua espacialidade e sua corporeidade. A autora explica que a dança arquetípica e a biodanza permitem que seus praticantes possam se expressar em uma linguagem simbólica. Assim, entre as temáticas que nortearam os estudos da autora com participantes com deficiência visual, abordaram-se questões sobre a ampliação da espacialidade e da corporeidade a partir da dança. Após os estudos com pessoas com deficiência visual e a dança, Francisco (2013) aponta como resultados das atividades realizadas o aumento da mobilidade e da integração entre o grupo, da sensibilidade interpessoal e em corporeidade e espacialidade.

No período selecionado há, também, o estudo de Golin (2002), com o relato de atividades de dança realizadas na Associação Catarinense de Integração do Cego, em Santa Catarina (SC). A partir da questão “qual o significado que a dança tem em sua vida?”, a autora conduziu uma investigação com seis pessoas com cegueira congênita, de ambos os sexos, entre 17 e 26 anos, que participavam de aulas de dança e, especialmente, expressão corporal. Na Associação pesquisada por Golin (2002), o movimento é baseado em três referenciais teóricos da dança: *Laban*, *Body-Mind Centering* e *Contact Improvisation*¹⁶.

¹⁶ O nome Laban vem de Rudolf Von Laban (1879-1958), para quem o movimento é a nossa primeira forma de linguagem. Já o *Body-Mind Centering* foi desenvolvido pela terapeuta educacional Bonnie Bainbridge Cohen. Para ela, corpo e mente têm profunda relação: o corpo traz manifestações e expressões da mente. Por sua vez, o *Contact Improvisation*, criado por Steve Paxton, está baseado no toque e no equilíbrio entre duas pessoas (Golin, 2002).

Golin (2002) explica sobre o funcionamento das aulas. Inicialmente, os alunos conhecem o local, de modo que percebam objetos no ambiente e tenham noção do espaço físico no qual estão dançando. Os alunos vão realizando movimentos e descrevendo para a turma. Depois, iniciam a aula e fazem movimentos e exercícios corporais e de dança, com a supervisão de uma professora. Para a autora, a dança colabora para uma melhor consciência corporal, bem como para o reconhecimento de novas possibilidades de movimentos e de desenvolvimento da criatividade. Golin (2002) conclui, a partir da pesquisa, que a dança contribui para a melhoria de aspectos físicos, sociais e psíquicos, e, também, para o aumento da autoestima e da inclusão social.

Além do estudo de Golin (2002), também sobre os benefícios corporais e sociais da dança, mas com foco maior no movimento e no equilíbrio que são trazidos pela dança, há a pesquisa realizada por Valla, Porto e Tolocka (2006), que relatam um estudo de caso com uma aluna de 27 anos de idade com deficiência visual, em Campinas (SP). As autoras conduziram um programa com 12 aulas de sapateado¹⁷, classificando o nível de aprendizagem nas categorias inicial, elementar e avançada, com informações verbais e táteis, o que permitiu que a aluna percebesse os movimentos pelo toque. No ensino do sapateado, as autoras explicam que os passos e exercícios devem ser ensinados com informações verbais bastante claras, com detalhes dos movimentos e posições das pernas e dos pés, além de trabalhos com ritmos e estímulos proprioceptivos. Após a explicação do movimento, o(a) aluno(a) deve executar o passo da maneira ensinada, permitindo que também se perceba o movimento do professor pela informação tátil. A interação e a sintonia com o professor são, portanto, fundamentais no ensino da dança para uma pessoa cega ou com baixa visão (Valla et al., 2006).

¹⁷ Conforme Valla et al. (2006, p. 01), "o sapateado americano é uma modalidade de dança que se faz através de ritmos e sons produzidos por movimentos de pernas e pés, com o auxílio de plaquinhas de metal parafusadas nos sapatos".

Para Valla et al. (2006), o movimento na dança representa o elo entre o ser humano e sua corporeidade e subjetividade: são experiências corporais repletas de significados. Após as aulas, as autoras verificaram uma evolução na qualidade dos movimentos da aluna – possibilitando mais independência, segurança, maior coordenação motora, equilíbrio e ritmo, bem como vivência da corporeidade, de modo que a aluna passou a ver-se como um sujeito.

Percebemos que o sapateado pode ser mais uma forma de aprendizagem motora para a pessoa com deficiência visual e que através dele é possível perceber e conquistar mudanças em suas possibilidades motoras e que a proposta de ensino proporcionou mudanças na execução das atividades, tornando os movimentos mais habilidosos. Além disso, acreditamos que a dança pode ser um espaço possível para a vivência da corporeidade, permitindo expressar o que somos, na tentativa de buscar significados e significações para nossa existência (Valla et al., 2006, p. 09).

Outros autores estudaram a influência da dança no equilíbrio estático e dinâmico de pessoas com deficiência visual, como Silva, Ribeiro e Rabelo (2008), que realizaram uma pesquisa com trinta cegos e pessoas com baixa visão entre 12 e 60 anos, de ambos os sexos, divididos em dois grupos. Um deles participou de um programa de dança durante oito semanas com duas aulas semanais, enquanto o outro dedicou-se a um programa de atividades manuais.

Ambos os grupos partiram de um mesmo parâmetro em relação ao equilíbrio estático e dinâmico no início das atividades. Após as oito semanas, Silva et al. (2008) compararam os grupos em relação aos ganhos no equilíbrio estático e dinâmico, verificando que a dança trouxe ganhos mais significativos ao grupo de dança. Para os autores (2008), a dança permite, além de colaborar para as capacidades físicas,

cognitivas, intelectuais e emocionais da pessoa cega ou com baixa visão, o favorecimento da autonomia e do domínio do corpo.

Também sobre a importância da dança para o movimento e a corporeidade da pessoa com deficiência visual está o estudo de Romão (2011) que, em sua dissertação de mestrado, buscou pesquisar como a dança circular¹⁸ atua na vida de pessoas com deficiência visual. Para isso, Romão, que dialoga ao longo do texto com princípios vigotskianos, utilizou-se da pesquisa-ação com oito adultos com deficiência visual, sendo o estudo de campo empírico desenvolvido no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos de Natal (RN). Entre os elementos mais relevantes para o aprendizado dos alunos, Romão indica centralidade do toque na dança e na movimentação corporal – seja entre colegas ou com o professor, de modo a perceber a demonstração do movimento –, além da descrição verbal que explica o que está sendo realizado na dança. Há também fitas amarelas no chão para referência tátil e demarcação do círculo.

Como resultados da pesquisa, que envolveu a prática de encontros com a dança circular e entrevistas semiestruturadas, Romão (2011, p. 06) aponta que a dança circular teve “influência na ampliação do movimento dos sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento de uma melhor percepção de si e das suas capacidades, nas relações Eu/Outro, Eu/Mundo, as quais se dão num contexto de diferenças”, em um processo de compreensão não apenas sobre o próprio corpo, mas também sobre o corpo do outro.

Perez, Selle, Rosso, Sperb, e Pereira (2013) realizaram uma pesquisa do tipo qualitativa, exploratória e descritiva com seis pessoas com deficiência visual, sendo duas com baixa visão e quatro cegos, todos adultos e de ambos os sexos, da cidade de

¹⁸ Romão (2011, p. 64) explica que “. . . podemos dizer que a dança circular reúne as danças dançadas em grupo, nas quais estejam presentes o axioma circular dos significados da circularidade no encontro, na celebração, no dançar junto a mesma coreografia. São os olhares entre os dançarinos que pulsam em todo corpo que se move para dançar em círculo, como se ele, que está à espera, não percebesse que está se movendo ao encontro [do outro]”.

Santa Maria (RS), com o objetivo de compreender o papel da dança na vida dessas pessoas, especialmente em relação às habilidades motoras, espaciais, emocionais e de locomoção. A pesquisa foi realizada com observações sistemáticas e um roteiro de entrevista semiaberta, com um plano de intervenção de diferentes ritmos de dança.

No estudo de Perez et al. (2013), um aspecto central é a relevância do tato; uma forma diferente de sentir e ver o movimento do corpo. Por meio da sensação do toque e equilíbrio com o outro durante a dança, é possível saber mais sobre os movimentos e percepções de cada um. Para as autoras, os movimentos realizados na dança possibilitam aos dançarinos – tenham deficiência ou não – o aumento de aspectos importantes como: flexibilidade, elasticidade, deslocamento, resistência e, em especial, o equilíbrio. Os resultados da pesquisa de Perez et al. (2013) indicam uma melhora significativa em relação ao equilíbrio, domínio do corpo e noção de espaço. Por ter sido realizada com um grupo, as autoras também verificaram a ampliação das experiências sociais, em razão das atividades e dos exercícios propostos em conjunto.

Resultados semelhantes à pesquisa de Perez et al. (2013) também foram obtidos na pesquisa realizada por Zaniboni e Rodrigues (2013), que apontam como a dança pode colaborar para a melhoria da consciência corporal, do equilíbrio e da realização pessoal da pessoa com deficiência visual. Os autores descrevem o processo de ensino e aprendizagem entre um professor de dança de salão e uma aluna de 52 anos com deficiência auditiva (congenita) e visual (a partir dos 20 anos, em razão de uma retinose pigmentar), a partir de uma perspectiva em que a dança pode promover o desenvolvimento de habilidades físicas, psicológicas, sociais e comunicativas.

Como explicam Zaniboni e Rodrigues (2013), a interação entre o professor e a aluna ocorria por meio de uma técnica utilizada por ele, na qual utilizava-se a língua de sinais na palma da mão esquerda da aluna, por meio da percepção tátil-cinestésica

manual e digital. Além disso, o professor também pedia à aluna que colocasse as mãos na caixa de som de modo a sentir a vibração sonora. Após as aulas de dança (realizadas por um período de seis meses, com aulas todos os dias), os autores apontam que a aluna demonstrou mais agilidade física e equilíbrio, melhora na postura corporal e também na autoconfiança, assumindo-se como um corpo dançante e bailarina. Para Zaniboni e Rodrigues (2013), quando a dança de salão é ensinada sendo baseada em uma perspectiva de um ser humano que não é só biológico, mas também psíquico e social, pode-se atingir muito mais do que técnicas e reprodução de passos: é possível também alcançar a superação física, emocional e social, além de contribuir para a inclusão e a realização pessoal.

Rocha e Lima (2010, 2011, 2012) também estão entre os autores que se dedicam ao estudo da dança para as pessoas com deficiência visual, em uma perspectiva educacional. Pensar a dança na área da educação, conforme as autoras, implica pautar-se pela valorização da vivência dos movimentos do cotidiano do sujeito, na significação dos movimentos que são vivenciados na dança, na criação individual e coletiva de movimentos e sua autenticidade, na formação estética e, por fim, na apresentação artística.

Em 2010, por exemplo, Rocha e Lima (2010) detalharam uma pesquisa-ação com diário de campo, observação participante, grupo focal, história de vida e vivências práticas com duas jovens de 16 anos com cegueira congênita. As jovens participaram de encontros com intervenções planejadas de dança, em uma perspectiva educacional. Rocha e Lima (2010) apontam como elementos significativos da pesquisa a consciência corporal, a expressividade, a improvisação, a composição coreográfica, o repertório e o vocabulário de movimento. A partir do estudo, as autoras concluem que a corporeidade é um dos elementos mais importantes do processo metodológico de ensino da dança

para uma pessoa com deficiência visual, no sentido de que pode trazer contribuições para as vivências de um indivíduo, de modo a contribuir para a construção do sentido da singularidade e da intencionalidade.

Entre os anos 1996 e 2016, também encontramos pesquisas sobre a arte e a dança para a pessoa com deficiência visual com ênfase no processo de profissionalização dos bailarinos. Entre os autores está Almeida (2012), que realizou um mapeamento nacional de iniciativas de dança para pessoas com deficiência visual, focalizando seu trabalho em duas instituições profissionais de dança, uma em São Paulo e outra em Santa Catarina. Para a realização do trabalho, Almeida (2012) baseou-se em produções acadêmicas das profissionais responsáveis pelos dois grupos, além de entrevistas semiestruturadas e observação de vídeos de espetáculos.

A partir da pesquisa de mapeamento, Almeida (2012) aponta que, apesar de uma quantidade significativa de trabalhos em dança com pessoas com deficiência realizados em todo o Brasil, foram identificadas poucas iniciativas de dança específicas com a participação de pessoas com deficiência visual. Conforme a autora, no início da década de 90 é que começaram a surgir as primeiras propostas brasileiras em dança para pessoas com deficiência, exatamente quando o paradigma da inclusão social ganha ênfase no país.

Diante desse cenário – de poucas iniciativas de dança para pessoas com deficiência visual –, entre os autores com mais textos nacionais e internacionais publicados sobre dança e cegueira está Freire (1999, 2000, 2004, 2004/2005 entre outros), que trabalha desde 1998 com um grupo de dança contemporânea entre dançarinos visuais e não visuais, na Associação Catarinense de Integração do Cego (ACIC).

Como explica Freire (1999), o mundo da dança era, há poucos anos, um território onde somente corpos perfeitos – tanto em relação às ausências de deficiências quanto em relação aos padrões corporais do balé clássico – poderiam dançar. Nesse sentido, a dança contemporânea representou uma ruptura na tradição clássica da dança.

Quando falamos em dança, cada um de nós pode pensar em vários tipos de dança Quando nos referimos a dança para a pessoa cujo corpo apresenta uma deficiência, a primeira ideia que talvez passe pela nossa cabeça é a dança terapêutica, ou a dança expressiva ou livre, usada geralmente para se “soltar”. Mas, pergunto, será que o corpo diferente está destinado a dançar só certos tipos de dança? Será que, por trás da dança livre, não se esconde o fato de não termos formação adequada para ensinar dança para essas pessoas? Em nome da boa ação, muitas vezes as expomos a situações que poucos de nós nos colocaríamos voluntariamente (Freire, 1999, p. 81).

Freire também conduziu um estudo, em 2000, a partir das perguntas "Que corpo pode constituir o dançarino?" e "Que movimento pode constituir a dança?". A autora propôs um estudo baseado em atividades de dança-educação para cegos, ocorridas entre agosto de 1998 e dezembro de 1999, para um grupo de 30 jovens e adultos com deficiência visual, bem como para 10 pessoas com cegueira de um grupo de teatro. Para a coleta de dados, a autora utilizou-se de entrevistas, do registro das aulas de dança em videoteipe e da evocação livre de palavras pelos dançarinos. O intuito do estudo realizado por Freire (2000) foi o de pensar o movimento, por meio do contexto da dança, para algo além do conceito de orientação e mobilidade.

Segundo Freire (2000), a dança-educação tem o benefício de estar mais centrada no processo do que no produto, permitindo que aluno e professor possam compreender o próprio movimento do corpo. A partir do questionamento sobre o que é a dança para

os participantes do grupo de dança-educação, Freire explica que, para eles, a dança é não apenas uma atividade de descontração e diversão, mas também uma possibilidade de liberação do corpo, de movimento e de terapia.

A relação direta entre cegueira e escuridão pode trazer graves equívocos; a vida sem visão costuma ser negligenciada e repleta de incompreensões. Como explica Freire (2004/2005), as reações de pena ou simpatia extremada são perigosas, uma vez que causam mais exclusão. Nesse sentido, para a autora, os dançarinos cegos vêm proporcionando às companhias de dança e aos coreógrafos a possibilidade de potencializar as atividades criadoras, provocativas e desafiadoras (Freire, 2004/2005).

De fato, a dança voltada para a pessoa com deficiência visual tem se profissionalizado nacionalmente e internacionalmente. Algumas especificidades e considerações são necessárias para ensinar a dança a uma pessoa cega ou com baixa visão, como explica Bianchini (2011), ao detalhar o processo de ensino-aprendizagem do balé clássico. Para Bianchini, o ensino-aprendizagem do balé clássico para uma pessoa cega ou com baixa visão ocorre inicialmente pela propriocepção tátil, explicações verbais e pelo compartilhamento de experiências entre as bailarinas.

Quando vou ensinar um passo, por exemplo, eu preciso primeiro mostrar o movimento das pernas, depois dos braços, depois da cabeça e por fim tudo junto na contagem e no ritmo da música. Depois de ensinar todas as alunas, ensaiamos o passo inúmeras vezes para que todas as alunas dançam ao mesmo tempo e no mesmo compasso coreográfico (Bianchini, 2011, p. 40).

Para Bianchini (2011), ensinar o balé para uma pessoa com deficiência visual requer mais tempo de estudo no início até que os passos sejam aprendidos, embora, depois que tenham sido bem assimilados, o processo passe a ser parecido ao de uma bailarina sem deficiência. Nesse sentido, Bianchini explica que os professores devem

incentivar o potencial de um aluno com deficiência visual e criar meios para que o aprendizado possa ocorrer de modo saudável e sem frustrar o aluno (Bianchini, 2005).

Também no campo da dança profissional, foi conduzida uma pesquisa de cunho qualitativo e inspiração etnográfica com um grupo de dançarinos com e sem deficiência visual – Potlach Grupo de Dança, projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina. Mayca (2008) buscou compreender como dançarinos cegos julgam esteticamente seu trabalho artístico; e sua relação com a criação e a imaginação. Afinal, como crianças e adolescentes sem cegueira de uma escola pública percebem a dança contemporânea? Para isso, a autora entrevistou os dançarinos e analisou os textos e desenhos produzidos pelas crianças a partir da exibição de um vídeo do grupo de dançarinos, além de ter realizado a observação participante.

Para Mayca (2008, p. V), o julgamento estético está mais conectado “ao sentir do corpo em sua totalidade, à imaginação, ao diálogo com o outro, do que à determinação biológica, vinculada ao ter ou não o sentido da visão”. Diante disso, a autora explica que a imaginação surge como a possibilidade para que se ultrapasse o preconceito e que a pluralidade humana possa existir sem julgamentos e condenações. Durante as entrevistas, a autora explica que surgiu a importância da imaginação no julgamento estético, bem como da criação da imagem e da produção dela por meio das experiências vividas – centralmente na relação com o outro. Mayca explica que é a partir do diálogo com o outro que são recriadas as nossas imagens, de modo a influenciar diretamente os nossos julgamentos estéticos (Mayca, 2008).

Melo (2010), uma pesquisadora de dança também interessada nos processos de profissionalização de bailarinos com deficiência visual, realizou um estudo a partir das vivências corporais de bailarinos do Projeto “Passos para Luz”, do Centro de Dança Ana Unger, que existe desde 2003. À época da realização do estudo, o grupo pesquisado

pela autora contava com cinco alunos com baixa visão, entre 20 e 50 anos, sendo apenas um do sexo masculino (Melo, 2010).

Como explica Melo (2010), em sua pesquisa, foram consideradas as reflexões dos bailarinos e da professora do grupo, com foco no gesto na dança como forma de comunicação e de corporeidade. A autora afirma que bailarinos não videntes podem expressar-se com beleza no gesto e que, para eles, a arte da dança acontece a partir de outros sentidos.

Melo (2010) detalha o funcionamento do grupo, bem como a metodologia utilizada para o ensino da dança pela professora. Segundo a autora, a metodologia para o ensino da dança para os bailarinos não videntes veio a partir da própria experimentação corporal e troca entre todo o grupo, tanto alunos quanto a professora. No início, o processo de ensino e aprendizagem no grupo ocorreu por meio das técnicas do balé clássico, para o desenvolvimento da postura, lateralidade, equilíbrio e orientação espacial. Após esse momento, o grupo começou a trabalhar outros estilos de dança e de construção de movimentos. Além disso, quando o grupo se apresenta, o chão costuma ser marcado pela professora com fitas em alto relevo, em forma de “x”, para que os bailarinos possam sentir com os pés as marcações e possam se localizar no palco.

Outro aspecto importante para o ensino da dança no grupo, conforme Melo (2010), é como ocorre a comunicação em sala de aula. São três níveis: o primeiro – a informação verbal, em que a professora explica aos alunos detalhadamente o que deverá ser realizado em aula; o segundo, na qual a professora toca o corpo do aluno e explica os movimentos que não foram entendidos; e o terceiro, quando os alunos tocam o corpo da professora, caso não tenham entendido o movimento nas etapas anteriores.

Melo (2010) explica, depois de observar as aulas acompanhadas, que os bailarinos do grupo puderam dominar as técnicas do balé clássico, compreendendo e

incorporando a complexidade aos movimentos realizados. A autora chama a atenção para o fato de que a exteriorização do gesto pelo bailarino com deficiência visual acontece de modo diferente daquele que é vidente. No caso do bailarino com deficiência visual, ele expressa o gesto sem vê-lo; sem ter o movimento mediado pela visão. Apesar disso, como reforça a autora, o fato de os movimentos em cena serem visualizados somente pelo público não significa que o bailarino não sinta a reação da plateia, pois o *fenômeno artístico* acontece.

. . . a dança é um espetáculo de percepção visual, mas que, nesse caso, é exercida por pessoas que não enxergam a própria dança. Isto prova, então, que bailarinos não-videntes não estão impedidos de praticar a dança como forma de arte, apenas são desprovidos da contemplação visual da expressão artística que realizam (Melo, 2010, p. 08).

Assim como Melo (2010), outro trabalho foi realizado como um desdobramento das ações do Projeto “Passos para Luz”, por Mota (2014), com um estudo de caso de uma bailarina com deficiência visual. Com o objetivo de investigar a construção cênica da referida bailarina, articulada ao processo de criação artística e de pesquisar como uma plateia com deficiência visual vivencia o espetáculo, reuniram-se um diretor de cena (que também foi dramaturgo e diretor musical), uma coordenadora/coreógrafa/produtora, um preparador corporal, uma iluminadora e a intérprete-criadora e produtora (a própria bailarina), além de quatro pessoas com deficiência visual com a finalidade de compor uma plateia experimental. Para o estudo, Mota (2014) utilizou-se de registros audiovisuais, fotográficos e escritos, bem como entrevistas não estruturadas e depoimentos da equipe participante de um dos espetáculos do grupo.

Na pesquisa, a autora explica que, embora a equipe tenha conduzido uma tessitura colaborativa e não linear do espetáculo, a partir de discussões, reflexões e experimentações, em um conceito de criação como rede, o estudo teve como recorte o processo de criação da bailarina. No processo de criação do espetáculo “O Seguinte Olhar”, a equipe buscou uma história que pudesse ser contada coreograficamente. O diretor do trabalho propôs, então, a Lenda do Guaraná¹⁹, “que sugeriu por tratar simbolicamente os olhos, que, ao perderem sua função perceptiva, dão frutos que podem alimentar e fortificar o corpo” (Mota, 2014, p. 03).

Após a definição das cenas propostas pela equipe, surgiram questões sobre o processo criador, os elementos cênicos e a plateia:

. . . como serão apresentados coreograficamente, por uma única bailarina, todos os personagens? De que maneira essa intérprete poderia lidar com a necessidade da simultaneidade interpretativa de duas ou mais personagens? Que tratamento seria dado, cênica e coreograficamente, aos diálogos existentes? Quais artifícios deveriam ser utilizados no sentido de resolver a narrativa, transpondo-a para a cena sem utilização da palavra? Como a plateia deficiente visual poderá ter acesso ao que for produzido? Que elementos cênicos poderão ser utilizados para a criação coreográfica com a bailarina deficiente visual? (Mota, 2014, p. 05).

¹⁹ “Icuamã (Ikuamã), *Ocumató (Okumáató) e Onhiamuaçabê (Onhiámuáçabe) eram irmãos. Ciumentos, os dois irmãos de Onhiamuaçabê não queriam que ela se casasse. A jovem conhecia todas as plantas e seus usos e era dona do Noçoquém, um lugar encantado no qual havia plantado uma castanheira. Um dia, uma cobrinha que a queria como esposa, ficou no seu caminho e a tocou levemente numa das pernas, engravidando-a. A mitologia indígena afirma que para uma mulher engravidar bastava ser tocada por homem, animal ou planta que a desejasse como esposa. Furiosos, os dois irmãos a expulsaram e se apoderaram do Noçoquém. Nasceu um curumim bonito e forte. E, mal aprendeu a falar, o menino começou a desejar os frutos da castanheira que sua mãe plantou. O Noçoquém, no entanto, estava sob a guarda da cutia, da arara e do periquito, que tinham ordens de matar quem ali encontrassem. Um dia, quando o menino se deliciava com os frutos, os guardas o mataram. Quando a mãe chegou, já era tarde. Desesperada, ela jurou dar continuidade à existência do filho e enterrou seus olhos. A planta que nasceu do olho esquerdo não prestou, era o guaraná-rana, o falso guaraná; do olho direito, é que nasceu o verdadeiro guaraná. A planta do guaraná foi crescendo. Depois de um tempo, da cova onde o menino foi enterrado, começaram a sair alguns animais. No final saiu um menino - o filho de Onhiamuaçabê que ressuscitou. Era o primeiro índio da tribo dos Maués, que se consideram ‘os filhos do guaraná’” (Resumo da lenda colhida e publicada por Nunes Pereira em Os índios Maués, RJ, 1954. Recuperado de <http://www.telessaude.uerj.br/colorindo-e-movendo/colorindo/material/lendas/guarana>).

A bailarina participante da pesquisa foi orientada a trabalhar separadamente cada uma das nove cenas da Lenda do Guaraná, realizando proposições iniciais sobre como se daria a composição corporal e coreográfica dos personagens do espetáculo, utilizando-se da improvisação (para posterior composição da coreografia). O preparador corporal orientou a bailarina para a *desarticulação corporal*, por meio da exploração de vários movimentos e do espaço, bem como com a possibilidade de outras partes do corpo serem enfatizadas, expandindo a consciência do próprio corpo. Mota (2014) traz o depoimento do preparador corporal da bailarina participante do estudo:

Os princípios que busquei trabalhar foram: desarticulação corporal, exploração do espaço, os planos, foco e experimentação corporal a partir de sensações opostas de corpo tenso, corpo relaxado. Conscientização corporal quando eu pedia que ela tocasse, que percebesse o corpo dela através do tato, tocasse o máximo de partes do corpo que ela podia, áreas que normalmente a gente não toca, como: o sovaco, área de trás do cotovelo, atrás do joelho. Então essa conscientização, mesmo, dela tomar o corpo como um todo. . . (pp. 07-08).

Mota (2014) afirma que o fato de a bailarina já ter tido muitas experiências e vivências com a dança e o movimento (tais como: balé clássico, jazz e contato improvisação) colaborou para a improvisação e o processo criador do espetáculo. Além da experiência da própria bailarina, a direção, o preparador corporal e a coreógrafa procuraram pesquisar outras possibilidades de movimentos, de modo que novas conexões/experimentações coreográficas pudessem ser criadas. As cenas foram pensadas com a finalidade de contemplar a plateia com deficiência visual, explorando nuances de sonoridade também. Os integrantes com deficiência visual da plateia também participaram, por meio de encontros em momentos variados do processo de criação do espetáculo, conhecendo o processo cênico e contribuindo para a construção

cênica. No estudo, Mota (2014) traz o depoimento de dois integrantes da plateia com deficiência visual sobre um dos encontros:

. . . Percebi vários movimentos, não nítidos, mas eu percebi, assim: nascimento, vida, morte e vida, foi o que eu entendi. . . . de nascimento percebi que nascia uma criança, vida é os movimentos que ela fazia e morte quando eu escutei o som de balão que parece tiro. E depois teve vida com outros movimentos pra terminar a encenação. Percebi sons de pisadas em folhas secas, o fluido da água, os apitos, o guizo de uma cobra envolvendo o corpo dela. Tinha um corpo uma hora mais tenso, outra hora mais mole. Percebi movimentos sofridos. . . . (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 3 de dezembro de 2012).

(...)

. . . tem algumas coisas que facilitaram, foi muito bom, pela audição e visualmente também deu pra perceber. Foi muito legal o barulho da cobrinha, muito legal essa ideia de colocar um instrumento pra parecer mesmo o som da cobra. . . . quando ela estoura os balões faz a gente ficar mais atento no que está acontecendo, dá pra entender melhor, quando estoura os três balões dá pra entender que é o fim da criança. . . . (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 3 de dezembro de 2012) (p. 11).

Entre os benefícios e resultados do estudo, Mota (2014) aponta a conexão estabelecida com a plateia com deficiência visual no processo de experimentação coreográfica, o positivo processo de criação da equipe e da bailarina participantes do espetáculo e a ampliação das possibilidades oferecidas pela música. Para a autora, o processo de criação do espetáculo possibilitou a ampliação das possibilidades tanto de criação quanto de como uma plateia com deficiência visual vivencia o espetáculo.

As pesquisas elencadas acima indicam que os trabalhos que articulam os temas dança e deficiência visual têm crescido entre as publicações brasileiras. Porém, os estudos realizados, em grande parte, ainda estão direcionados primordialmente para as habilidades motoras, espaciais e de locomoção que a dança proporciona para a pessoa com deficiência visual, além de aspectos sociais, psíquicos e do aumento da autoestima e da inclusão social, tais como os realizados por Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999a, 1999b); Francisco (2013); Golin (2002); Perez et al. (2013); Rocha e Lima (2010, 2011, 2012); Romão (2011); Silva, Ribeiro e Rabelo (2008); Valla, Porto e Tolocka (2006); e Zaniboni e Rodrigues (2013).

Outros estudos vêm discutindo, além dos benefícios físicos, sociais e psíquicos da dança para a pessoa com deficiência visual, sobre a profissionalização dos(as) bailarinos(as). Embora estejam mais voltados para as discussões sobre técnicas e especificidades da dança, são estudos que avançam nas discussões sobre o tema, tais como os conduzidos por Almeida (2012); Bianchini (2011); Freire (1999, 2000, 2004, 2004/2005, entre outros); Mayca (2008); Melo (2010); e Mota (2014).

É interessante observar que poucos estudos abordaram a importância da arte para as pessoas com deficiência visual, procurando compreender como a dança transformou os sujeitos que a vivenciaram. Buscando superar a lacuna supracitada, o presente estudo pretende discutir o papel da dança profissional na vida de bailarinas cegas ou com baixa visão. Nosso interesse investigativo é analisar: o que elas narram sobre o ofício da dança? Em um desdobramento, quais sentidos produzem sobre a dança nas suas trajetórias de desenvolvimento?

Objetivo geral

Compreender os sentidos produzidos por bailarinas cegas ou com baixa visão acerca do ofício da dança em seu processo de desenvolvimento.

Objetivos específicos

- Analisar a trajetória de vida das bailarinas no processo de profissionalização;
- Refletir sobre as especificidades técnicas para o exercício do ofício da dança;
- Compreender as relações entre inclusão social, arte e desenvolvimento da pessoa cega ou com baixa visão.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

. . . o materialismo histórico-dialético nega o conhecimento como uma sequência reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou os fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição (Nagel, 2015, p. 19).

Como já abordado no primeiro capítulo deste trabalho, o homem é um ser social e, como tal, ele é produto das suas ações na história. Assim, desde que nasce, o ser humano se apropria de aquisições culturais que já existiam antes dele: é por meio da relação com o *outro* e da experiência com a palavra que o homem cria e é criado pela cultura. Nessa dinâmica, o indivíduo passa a ocupar papéis e lugares sociais distintos, que estão repletos de significados. Isso implica que o modo como pensamos, sentimos e conhecemos o mundo não se origina de uma energia metafísica ulterior, mas sim a partir dos modos de produção, condições de produção e relações que delas decorrem (Fontana, 2000; Nagel, 2015; Silva & Magiolino, 2016).

Em termos vigotskianos, a lei geral do desenvolvimento tem no conceito de internalização a interseção para explicar as dimensões social e individual do ser humano. Os três estágios do desenvolvimento cultural pontuados por Vigotski (2000) – em si – para os outros – para si, são, portanto, a base da constituição humana. A procura pela compreensão de como o geral se transforma no particular, sem, no entanto, direcionar-se para o reducionismo dicotômico e mecanicista, foi uma preocupação constante na obra do pensador soviético e tem sido também para seus pesquisadores contemporâneos (Silva & Magiolino, 2016).

É nesse sentido que, neste trabalho, buscamos, seguindo a perspectiva trazida por Vigotski no campo da Psicologia do Desenvolvimento, embasar-nos e

aprofundarmos nossas discussões no materialismo histórico-dialético. Isso significa, entre outras implicações, assumirmos uma abordagem histórico-cultural de constituição da subjetividade, como propõe Fontana (2000). Ou seja, ao adotarmos o materialismo histórico-dialético como método, defendemos que a história de vida de um indivíduo deve ser compreendida dentro de uma perspectiva em que todos os seres humanos são seres sociais, de modo que o “singular é universal” e “o universal se manifesta no singular” (Martins, 2005, p. 118). Ou, como diria Fontana (2000):

Os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa (p. 222).

O materialismo histórico-dialético representa o resgate da historicidade e a possibilidade de produção de um conhecimento que está empenhado na transformação social. Assim, a psicologia de base materialista histórico-dialética dedica-se ao produto da relação entre indivíduo e sociedade, entendendo que, a partir da atividade social do ser humano, constrói-se a subjetividade (Gonçalves, 2005).

Desse modo, o método do materialismo histórico-dialético demanda a reflexão sobre as necessidades humanas e como elas são criadas (Nagel, 2015), pois sujeito e objeto possuem existência objetiva e real, formando uma *unidade de contrários*, exercendo um a ação sobre o outro:

Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada, o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (Gonçalves, 2005, p. 93).

Em uma análise de base dialética deve-se compreender que nada é eterno, fixo e absoluto. Pelo contrário: nenhuma ideia, princípio, categoria ou entidade absoluta estão estabelecidos. Além disso, conforme defende Löwy (1996), quando analisamos dialeticamente uma determinada questão, devemos perceber a vida social em um cenário de contradições entre forças e relações de produção e, mais especificamente, das contradições existentes entre as classes sociais.

A vida humana social está em constante transformação, de modo que as instituições, as estruturas, as leis e todas as formas de vida social são históricas. Essa historicidade não se restringe somente ao campo de forças presente na sociedade e nas relações derivadas das condições de classe dos indivíduos. O indivíduo em si mesmo contém a historicidade, internalizando as condições sociais e as relações sociais no seu funcionamento psíquico, conforme defende Vigotski (2000).

Nesse aspecto, pode-se dizer que os acontecimentos da vida do ser humano foram produzidos historicamente nas relações sociais, estando a memória de tais acontecimentos intimamente relacionada com os objetos culturais com os quais o indivíduo manteve contato. Conforme Smolka (2000), compreender como se forma a mente implica, dentro da perspectiva histórico-cultural, entender quais são as condições, práticas e modos de produção sobre a memória.

A memória é, desse modo, prática social. Não somente porque o ser humano divide com outros indivíduos o tempo e o espaço onde ocorrem os eventos de sua vida, mas também porque os conteúdos recordados por ele, durante o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, são mediados por signos e instrumentos (Almeida, 2004). Na troca de vivências, é a memória, uma dessas funções psicológicas superiores, que permite o armazenamento e a ressignificação, por meio da palavra, da narrativa e das experiências passadas.

A partir de estudos sobre a relação entre memória e narrativa, Smolka (2000) explica que o discurso tanto organiza quanto institui recordações, de modo que se torna um *locus* das esferas pública e privada. Assim, “a possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluídas, fragmentadas, certa organização e estabilidade” (Smolka, 2000, p. 187). Tendo como ponto de partida as considerações de Smolka, pode-se dizer que o discurso – como no caso da narrativa pessoal, por exemplo – se vincula, portanto, tanto ao passado da experiência quanto ao presente da enunciação, tanto ao instante dramático vivido anteriormente, ainda sem ordenamento discursivo, quanto ao momento da produção de sentido ocorrida durante o esforço de compreensão retrospectiva.

As narrativas, tanto como objeto de investigação quanto como método de pesquisa, vêm ganhando, nos últimos tempos, espaço e relevância no campo dos estudos psicossociais. Segundo Lopes de Oliveira (2012), as narrativas são importantes na canalização de experiências, na organização das memórias coletivas e na constituição da história social de comunidades. De modo geral, o narrar pode ser uma atividade tanto social quanto interpessoal ou pessoal, com possibilidades distintas de orientações epistemológicas.

O narrar possibilita, conforme defende a mesma autora, recobrar fatos sociais, constituindo-se como “uma atuação subjetiva que mobiliza posicionamentos pessoais e dinâmicas interpessoais”, pois “*narrativizar* a experiência é mais que enunciar em primeira pessoa textos sociais; envolve sempre agregar à trama dos discursos um *plus* de sentido subjetivo” (Oliveira, 2012, p. 370, grifos da autora).

Nesse sentido, por exemplo, podemos estabelecer uma relação conceitual entre a narração e a produção de memoriais. Silva, Sirgado e Tavira (2012) afirmam que o

memorial tem várias virtudes; entre elas está a possibilidade de o autor do memorial criar, no presente, o enredo de um passado que não retornará, mas que, por outro lado, promove a reflexão sobre o futuro que ainda está em construção. Em vista disso, o sujeito que narra o memorial é não apenas resultado, mas também agente dessa construção (Silva et al., 2012).

Se realizarmos uma comparação a partir de Silva et al. (2012) com as narrativas contadas pelas bailarinas, percebemos que elas, ao contarem suas histórias para a pesquisadora, têm a oportunidade de refletir sobre o passado e o futuro – este último ainda em uma construção.

Para Silva et al. (2012), as impressões oriundas do passado – a percepção dos fatos, os sentimentos, as emoções, etc. – podem passar por alterações quando são recordadas, pois são lembradas em novas condições. Diante disso, quando lembramos um fato, não estamos nos recordando da realidade dos acontecimentos passados, mas sim interpretando uma história vivida (Silva et al., 2012).

Sem dúvida, a narrativa sobre os acontecimentos passados atravessa os crivos do estado psicológico da pessoa, em função das maneiras de (se) ver (no momento presente) diante desses acontecimentos. Estes, por sua vez, dialogam com a vida concreta daquele que narra, produzindo o próprio conteúdo narrativo, que sempre é um lugar de reflexão e análise (Silva et al., 2012, p. 279).

Assim, na tensão constitutiva da subjetividade e em uma luta interna tecida diariamente nas escolhas tomadas na vida, sejam elas voluntárias ou não, o ser humano constrói uma história que é também social (Fontana, 2000; Silva & Magiolino, 2016). As narrativas de vida das bailarinas cegas ou de baixa visão apresentadas neste trabalho são resultado da busca dessa memória pessoal entretecida ao processo de desenvolvimento, no que diz respeito à sua relação com a dança. Tais narrativas foram

construídas a partir de entrevistas, conforme descrito nos passos seguintes desta pesquisa.

4.1 Procedimentos metodológicos

Considerando-se o materialismo histórico-dialético como o método geral do nosso trabalho, e entendendo que as relações sociais e a memória dos indivíduos são mediadas por signos e instrumentos, construímos os dados da pesquisa a partir da composição de narrativas baseadas em entrevistas realizadas com bailarinas profissionais cegas ou com baixa visão durante o 2º semestre de 2014 e 1º semestre de 2015, em uma companhia de dança brasileira, responsável pelo desenvolvimento de técnicas de dança para bailarinos com deficiência visual²⁰. Entendemos que as entrevistas se configuram em narrativas que possibilitam a compreensão do processo de constituição das bailarinas.

Neste trabalho, adotamos como recurso metodológico as entrevistas em profundidade semiabertas, com perguntas semiestruturadas. Essa modalidade de entrevista, conforme Duarte (2012), permite mesclar a flexibilidade oferecida pela questão não-estruturada com um roteiro de controle. Na entrevista semiaberta, as questões, bem como a ordem em que serão apresentadas, estão subordinadas ao pesquisador, sendo que cada questão pode ser aprofundada de acordo com a resposta do entrevistado. Gaskell (2008) aponta alguns benefícios na realização de entrevistas individuais como forma de conhecer em maior complexidade a vida do indivíduo e a possibilidade de tratar de assuntos de sensibilidade particular. Isto, porque, como lembra Duarte (2012), no desenvolvimento da pesquisa, é necessário que as fontes

²⁰ Informações mais detalhadas sobre a instituição não poderão ser fornecidas, pois isso poderia colocar em risco o anonimato das participantes, condição necessária estabelecida com as bailarinas no âmbito da ética da pesquisa.

estejam dispostas e interessadas em fornecer respostas e dados relacionados ao objeto de investigação.

A entrevista semiestruturada tem como ponto de partida, portanto, questionamentos básicos, como explica Triviños (2010), os quais se apoiam em teorias e hipóteses que devem interessar à pesquisa que será realizada. Estabelecidos os referenciais de base, acrescenta o autor, pode-se avançar para um variado campo de interrogações, as quais vão emergindo a partir das novas hipóteses que surgem com as respostas dos informantes.

A entrevista em profundidade permite ao pesquisador obter respostas por meio de experiências de vida de uma determinada fonte, que foi previamente selecionada por deter informações, percepções e experiências para a pesquisa a ser realizada. A cada descoberta obtida com as perguntas de uma entrevista, o pesquisador pode aprofundar um determinado assunto, compreender o passado e discutir perspectivas. Por isso, não é possível testar hipóteses ou tratar as informações estatisticamente na entrevista em profundidade. Geralmente, as entrevistas em profundidade são classificadas em abertas, semiabertas e fechadas, com questões que são, respectivamente, não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas (Duarte, 2012).

Por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, buscamos dialogar com as bailarinas de modo a fazer com que elas narrassem episódios do passado e do presente sobre a deficiência visual e a dança em suas vidas. Nesse diálogo, as bailarinas experimentaram uma das principais funções da produção de narrativas memorialísticas no processo de desenvolvimento, qual seja, a experiência da alteridade. Conforme lembram Souza, Branco e Oliveira (2008, p. 368), “ao assumir a posição de narrador do evento vivido, o sujeito necessita assumir uma posição de alteridade em relação à própria experiência”.

Nas narrativas produzidas para este trabalho e obtidas durante as entrevistas, foi possível observar como se deram as “sínteses vivenciais representativas das posições identitárias” (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008, p. 367) construídas pelas próprias bailarinas, em variados contextos sociais e em momentos particulares das suas trajetórias de vida.

Ao investigarmos a história de cada uma das bailarinas, a partir do que foi relatado nas entrevistas, buscamos apreender a existência individual articulada com os condicionantes sociais – portanto, em um determinado contexto histórico e social – e em relação necessária com as demais participantes da pesquisa e do grupo a que pertencem. Desse modo, tornou-se possível a compreensão da totalidade do processo e a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade; aspectos importantes na busca empreendida de qualquer pesquisa que procura conhecer a trajetória de um indivíduo (Martins, 2005).

4.1.1 O trabalho de campo e a caracterização dos participantes da pesquisa

Após a definição do objeto de estudo deste trabalho, realizamos uma ampla pesquisa sobre a dança profissional para pessoas com deficiência visual em todo o país. Localizamos uma instituição brasileira de dança profissional para pessoas com deficiência visual, onde são ensinados a dança clássica, o sapateado e a dança contemporânea. A escolha da instituição se deveu, além do motivo principal relacionado ao objeto de estudo, também ao tempo de funcionamento da mesma (desde 1995) e ao fato de se tratar de um local em que se entende a dança como arte e como ofício. Para o desenvolvimento do trabalho de campo, encontramos um grupo de mulheres adultas cegas ou com baixa visão integrantes da companhia profissional de dança clássica dessa instituição brasileira. A definição por mulheres ocorreu porque todos os profissionais da

companhia de dança, que eram cegos ou tinham baixa visão, eram do sexo feminino no período de realização da pesquisa. Interessou-nos também o fato de a escolha ser pela dança clássica, uma vez que é uma dança de muita tradição e de complexidade técnica.

A fim de estabelecermos uma relação de confiança e segurança entre nós, no lugar de pesquisador, e as entrevistadas – o que Gaskell (2008) denomina por *rapport* –, realizamos, antes do início das entrevistas propriamente ditas, duas visitas à instituição onde a pesquisa foi realizada. Nessas visitas exploratórias, apresentamos os objetivos da investigação e conhecemos a rotina das bailarinas que seriam entrevistadas. Nesse contexto, foi possível também observar as aulas e os ensaios das bailarinas; conhecer o local onde acontecem as aulas e os ensaios; e estabelecer uma relação de confiança com as participantes de pesquisa.

Após o consentimento das bailarinas e dado o início do processo de entrevistas, iniciaram-se as videograções. Além disso, durante o período de realização das entrevistas, a pesquisadora acompanhou aulas, ensaios e apresentações das bailarinas.

Entre as bailarinas participantes da equipe profissional da instituição visitada, 8 (oito) mulheres na idade de 20-35 anos cegas ou com baixa visão aceitaram os termos da pesquisa e consentiram em participar da mesma. Os encontros realizados aconteceram nas dependências da instituição – em salas sempre fechadas, para garantir o sigilo da entrevista. A tabela a seguir mostra como foi realizada a organização dos encontros.

TABELA 1
Organização dos encontros

Data	Local	Tema	Objetivos	Participantes
Julho e agosto de 2014	E-mail e telefone	Primeiros contatos	Apresentar a pesquisa	Pesquisadora

Setembro de 2014	Instituição participante	Entrada no campo Diário de campo ²¹	Conhecer o trabalho da instituição, apresentar a pesquisa às bailarinas	Pesquisadora Bailarinas
06 a 13 de outubro de 2014	Instituição participante	Primeira fase de entrevistas e Assinatura do TCLE	Realização das primeiras entrevistas, filmagem das aulas e ensaios e de um espetáculo. Assinatura dos termos.	Pesquisadora Bailarinas
10 a 14 de novembro de 2014	Instituição participante	Segunda fase de entrevistas	Realização da segunda fase de entrevistas, filmagem das aulas e ensaios e de um espetáculo.	Pesquisadora Bailarinas
13 a 17 de abril de 2015	Instituição participante	Terceira fase de entrevistas	Realização da terceira fase de entrevistas e filmagem das aulas e ensaios.	Pesquisadora Bailarinas

As entrevistas foram divididas em três blocos específicos, a saber:

1º. Bloco: No primeiro bloco com as bailarinas, buscamos conhecer sobre o ingresso das entrevistadas na companhia e investigar as lembranças das primeiras experiências na dança clássica. Além disso, foram realizadas perguntas sobre o ensino e o cotidiano profissional da dança clássica para uma pessoa cega ou com baixa visão; os

²¹ No diário de campo, foram realizadas anotações sobre o cotidiano da companhia de dança e das bailarinas, bem como a respeito de questões a serem abordadas nas entrevistas, tais como o processo de ensino e aprendizagem da dança para pessoas cegas ou com baixa visão. Tais observações serviriam para auxiliar posteriormente na estruturação e na execução das entrevistas, conforme a tabela 1.

aprendizados com a dança; e a relação delas com bailarinas(os), professores(as) e o público.

2º. Bloco: No segundo bloco, as participantes da pesquisa narraram suas histórias individuais e detalharam questões envolvendo a cegueira ou baixa visão. As entrevistadas revelaram a relação delas com as famílias e os amigos, além de questões sobre preconceito e discriminação e dificuldades enfrentadas por elas no cotidiano.

3º. Bloco: No terceiro bloco de entrevistas com as bailarinas participantes da pesquisa, procuramos conhecer mais sobre a arte e o ofício da dança. Afinal, o que significa ser bailarina cega ou com baixa visão? Nessa entrevista, foi possível aprofundar tópicos não discutidos nas duas primeiras entrevistas, detalhando aspectos relacionados ao fazer artístico. Aqui, buscamos saber mais sobre a relação que elas estabelecem com o palco, a música e o figurino na execução do seu ofício.

De modo a preservar o anonimato das entrevistas, pedimos a todas as bailarinas participantes da pesquisa que escolhessem, para si mesmas, nomes fictícios para se identificarem²². Seguem abaixo algumas informações sobre as bailarinas participantes da pesquisa, separadas por ordem de idade²³ e identificadas pelos nomes fictícios:

- 1) Alina (em referência à Alina Cojocar²⁴), 20 anos, baixa visão congênita:
Quando estava com seis anos, pediu para a mãe inscrevê-la nas aulas de balé da escola, ali permanecendo por um ano. Depois disso, Alina passou a frequentar uma escola de balé perto de casa até os doze anos, quando foi obrigada a sair por

²² Sugerimos que o fizessem a partir de nomes de sua preferência ou, caso não os tivessem, indicamos nomes de bailarinas reconhecidas mundialmente, e do conhecimento delas, o que significaria tanto homenagear o mundo da dança, quanto estabelecer a relação das entrevistas com o mundo da dança. Algumas das bailarinas deixaram a cargo da equipe de pesquisa a escolha do nome, de modo que escolhamos nomeá-las conforme o mesmo padrão de nomes de bailarinas reconhecidas mundialmente.

²³ Idades no momento da realização da primeira entrevista realizada com cada uma delas, conforme tabela 1.

²⁴ Nascida em Bucareste (Romênia), Alina Cojocar (1981-) começou a dança clássica aos nove anos de idade. Atualmente, Alina dança como bailarina principal no Royal Ballet de Londres, além de atuar como bailarina convidada em várias companhias (Alina Cojocar, n.d.; Mundo Bailarinístico, 2015).

causa da deficiência, como veremos no quinto capítulo deste trabalho. Conheceu o trabalho da instituição participante da pesquisa aos 18 anos. Também dança sapateado.

2) Alessandra (em referência à Alessandra Ferri²⁵), 23 anos, baixa visão (retinose pigmentar agravada a partir da adolescência): Gostava de dançar desde a infância – na escola e nas festas da família. Na quinta série do ensino fundamental, começou a praticar *jazz* na escola. Quando estava quase finalizando o ensino médio, conheceu um grupo de *street dance* para pessoas com deficiência, onde permaneceu por três anos. Nesse período, o quadro de retinose pigmentar agravou-se e Alessandra decidiu frequentar uma fundação especializada na área da deficiência visual, local em que lhe indicaram a instituição participante desta pesquisa, onde está desde os 20 anos.

3) Marianela (em referência à Marianela Nuñez²⁶), 26 anos, baixa visão (retinose pigmentar): Ela relata que nasceu cega e que a mãe fez uma promessa quando tinha quatro meses de vida, em uma procissão da semana da Páscoa. Depois disso, ela relata que voltou a enxergar. A retinose pigmentar, contudo, agravou-se seriamente aos 13 anos, quando estava se formando no basquete profissional. Aos 16 anos, um programa de televisão exibiu o trabalho realizado pelas

²⁵ Nascida em Milão (Itália), Alessandra Ferri (1963-) estudou na Escola de Ballet do Teatro Alla Scala. Aos quinze anos, Alessandra ganhou uma bolsa do Conselho Britânico, que foi concedida pela primeira vez a uma bailarina. A partir de então, ela continuou sua formação em Londres, na Escola do Royal Ballet, em Londres. Depois de vencer um concurso internacional para estudantes de dança, o "Prix de Lausanne", integrou-se à companhia do Royal Ballet, em 1980, e construiu uma extensa carreira (Alessandra Ferri, n.d.; Mundo Bailarinístico, 2014a).

²⁶ Marianela Nuñez (1982-) nasceu em Buenos Aires (Argentina). Começou a dança clássica aos três anos de idade e, quando tinha oito anos, ingressou no Instituto Superior de Arte do Teatro Colón, em Buenos Aires. Nesse Instituto, estudou até ser convidada, aos 14 anos, a participar do corpo de baile da Companhia. Entre os anos 1998/99, Marianela ingressou na Royal Ballet, com 16 anos, tendo sido promovida para a Primeira Solista, em 2001; e primeira bailarina, em setembro de 2002 (Mundo Bailarinístico, 2013a).

bailarinas cegas ou com baixa visão, ocasião em que Marianela soube do trabalho da instituição participante desta pesquisa. Desde então, ela faz parte da companhia.

4) Natalia (em referência à Natalia Osipova²⁷), 28 anos, cegueira congênita, por ter permanecido por muito tempo na incubadora (nasceu prematura): Natalia estudou em um colégio especializado, local onde a companhia participante da pesquisa começou suas atividades. Foi convidada a integrar o grupo um ano depois do seu início, em 1996. Natalia tinha 10 anos na época e está no grupo até hoje. Também já foi atleta (natação), mas preferiu seguir a carreira da dança clássica.

5) Misty²⁸ (em referência à Misty Copeland²⁹), 29 anos, cegueira congênita: Misty, junto com as duas irmãs cegas, estudava em um colégio especializado, local onde a companhia participante da pesquisa começou suas atividades. Misty iniciou a dança clássica por incentivo da irmã mais nova, que, ao chegar em casa, sempre lhe mostrava os movimentos pelo toque. Está há 17 anos estudando dança clássica.

²⁷ Natalia Osipova (1986-) nasceu em Moscou (Rússia). A partir de um problema nas costas, aos cinco anos de idade, começou a estudar dança clássica. Aos oito anos, Natalia ingressou na escola Ballet Mikhail Lavrovsky. Com 18 anos, passou a integrar o corpo de baile do Teatro Bolshoi, tornando-se solista, em 2006, solista principal, em 2008, e bailarina principal, em 2010. Atualmente, Natalia atua como primeira bailarina do Royal Ballet, em Londres (Mundo Bailarinístico, 2013b).

²⁸ Misty e Polina (ver Polina na próxima página) são irmãs. Elas realizaram as entrevistas juntas, uma vez que foi a condição apresentada por elas para a participação na pesquisa.

²⁹ Misty Copeland (1982-) nasceu Missouri (Estados Unidos) e começou a estudar dança clássica quando tinha 13 anos de idade. Em 2007, Misty foi nomeada como solista no famoso American Ballet Theater, que é considerado um dos maiores ballets do mundo. Alguns anos depois, em 2015, Misty Copeland foi escolhida como bailarina principal do American Ballet Theatre, entrando para a história como a primeira dançarina negra a conseguir tal feito em 75 anos de história da companhia de dança (Misty Copeland, n.d.; Mundo Bailarinístico, 2013c; Revista Vogue Brasil, 2015).

- 6) Ana (em referência à Ana Botafogo³⁰), 29 anos, perdeu a visão aos nove anos: Começou a frequentar uma escola especializada em deficiência visual, onde iniciou a prática da dança clássica. Foi convidada pela instituição pesquisada a começar a dança clássica (aos 10 anos) e nunca mais parou de dançar. É a bailarina mais antiga da instituição onde foi realizada a pesquisa e, atualmente, é professora de dança clássica no mesmo local.
- 7) Polina (em referência à Polina Semionova³¹), 31 anos, cegueira congênita: Ela, junto com as irmãs, estudava em um colégio especializado, local onde começou a modalidade da dança clássica da instituição participante da nossa pesquisa. Foi conhecer a dança clássica por incentivo da irmã mais nova que, ao chegar em casa, sempre lhe mostrava os movimentos pelo toque. Pratica e estuda dança clássica há 15 anos.
- 8) Encantada, 35 anos, cegueira congênita (em decorrência de catarata e glaucoma): Escolheu o nome Encantada porque diz que busca realizar seus sonhos por meio da dança. Tinha baixa visão na infância e foi diagnosticada como cega pelos médicos, embora tenha resquícios de visão. Gosta de dançar desde criança. Procurou por várias escolas de dança até chegar à instituição participante da nossa pesquisa. Nessa busca, foi recusada por algumas dessas escolas por causa da deficiência. Soube do trabalho da instituição de dança clássica participante da pesquisa em um curso profissionalizante. Faz dança

³⁰ Ana Botafogo (1957-) é uma bailarina e atriz brasileira. Iniciou os estudos da dança clássica em sua cidade natal (Rio de Janeiro, Brasil), começando a dançar profissionalmente na França, no Ballet de Marseille. É apontada como o principal nome da dança clássica brasileira, e recebeu vários prêmios e homenagens no Brasil e no exterior (Ana Botafogo, n.d.; Mundo Bailarinístico, 2014b).

³¹ Polina Semionova (1984-) nasceu em Moscou (Rússia). Ela estudou na Escola de Ballet do Bolshoi e graduou-se em 2002. Aos 17 anos, juntou-se ao Ballet da Ópera Estatal de Berlim como bailarina principal. Em setembro de 2012, Polina ingressou no American Ballet Theatre como dançarina principal (American Ballet Theatre, n.d.; Polina Semionova, n.d.).

clássica há cinco anos – praticou dança de salão antes. Quando mais nova, era integrante de um grupo de axé e *funk*, com irmãs e uma amiga. Encantada também pratica sapateado.

Ao final da pesquisa, realizamos uma entrevista formal com a diretora para obter informações mais detalhadas sobre aspectos que apareceram ao longo da pesquisa. Maria (em referência à Maria Alexandrova³²), vidente, tinha 15 anos quando, em 1995, a freira da instituição, na qual prestava um trabalho voluntário, a viu vestida com roupas de dança clássica e perguntou se era possível uma criança com deficiência visual dançar. Desde então, Maria tem desenvolvido um trabalho de ensino de dança clássica para pessoas com deficiência visual. Assim, alguns fragmentos da entrevista realizada com a professora Maria serão utilizados para entender melhor questões como o método de ensino criado por ela e o cotidiano da bailarina cega ou com baixa visão, no quinto capítulo deste trabalho.

4.1.2 Aspectos Éticos do Trabalho de Campo

Em relação às questões éticas da pesquisa, este trabalho foi pautado pelas Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 196/96. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, sob o número CAAE: 37384514.2.0000.5540. Houve cuidado na pesquisa no que se refere ao resguardo da segurança e bem-estar das participantes.

As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de

32 Maria Alexandrova (1978-) nasceu em Moscou (Rússia). Em 1997, formou-se na Escola Acadêmica de Coreografia de Moscou. Também em 1997, ela foi premiada em 1ª colocação no Concurso Internacional de Ballet de Moscou. Pouco tempo depois, Maria ingressou no Ballet Bolshoi. Em 2004, tornou-se primeira bailarina da companhia (Bolshoi Ballet, n.d.).

investigação científica. Devido ao fato de as entrevistadas serem cegas ou terem baixa visão, a equipe de pesquisa leu antes do início da primeira entrevista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa, indicando o local de assinatura com uso de um *assinador*, instrumento comumente utilizado para que uma pessoa cega ou com baixa visão possa escrever o próprio nome, assinar um cheque ou realizar atividades da língua escrita.

Além disso, a professora representante da instituição também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins investigativos, uma vez que foi necessária uma autorização para a realização das entrevistas nas dependências da companhia e, também, por causa da entrevista formal realizada com ela com o objetivo de conhecer o método de ensino da dança para pessoas com deficiência visual. Todos os documentos foram assinados em duas vias pela pesquisadora e pelas entrevistadas.

4.1.3 Tratamento dos Dados

Todas as entrevistas realizadas com as bailarinas foram gravadas em uma câmera de vídeo semiprofissional, com auxílio de um tripé. Em relação ao uso das imagens, é importante esclarecer que as mesmas foram utilizadas apenas para análise por parte da pesquisadora. Optamos por gravar as entrevistas com uma câmera de vídeo e não apenas o gravador, pois as imagens em vídeo facilitam a captação de gestos, sons e expressões faciais, que podem colaborar para a contextualização da fala das participantes.

As aulas, ensaios e apresentações foram gravados em raras ocasiões, uma vez que o tripé e a câmera representavam obstáculos físicos durante as aulas e ensaios das

bailarinas. Durante o acompanhamento inicial do cotidiano do trabalho das bailarinas e das entrevistas preliminares, foi possível estabelecer as questões centrais a serem perguntadas a elas no corpo da pesquisa, de modo a garantir que fossem atingidos os objetivos centrais do trabalho, ao mesmo tempo em que se mantinham abertas as possibilidades de aparecimento de novas questões. Além disso, à medida que a pesquisa de campo ia sendo realizada, foi possível observar a pertinência do marco teórico-metodológico proposto por Vigotski.

Conforme detalhado na tabela 1, os períodos de entrevista foram de outubro de 2014 a abril de 2015. Cada entrevista durava em média 45 minutos, variando o interesse e envolvimento da participante em cada encontro. No total de entrevistas, cada participante teve, em média, 2 horas de gravações, que foram todas transcritas para composição dos eixos de análise. Além das videograções, contamos com o apoio de um diário de campo, conforme descrito na tabela 1. A partir do material videogravado e do diário de campo, surgiram três eixos de análise. São eles: a) A dança-ofício na trajetória de vida das bailarinas cegas ou com baixa visão; b) Os processos de aprender e o domínio da técnica da dança-ofício; e c) A experiência no palco: o público e a bailarina.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos objetivos que foram propostos nesta pesquisa, realizamos a análise e a discussão das entrevistas conduzidas com as bailarinas cegas ou com baixa visão. Como explicamos anteriormente, também buscamos registrar expressões, gestos ou alterações nas falas das bailarinas entrevistadas, de modo a aprofundarmos nossas análises a partir das transcrições. Além disso, percorremos as anotações de campo para articulá-las, junto com as entrevistas, em três eixos de análise, a saber:

Eixo A (1º. Ato): A dança-ofício na trajetória de vida das bailarinas cegas ou com baixa visão.

Nesse eixo, foi investigada a trajetória das bailarinas desde os primeiros contatos com a dança até a chegada à companhia investigada. Pretendemos compreender, neste eixo, as transformações que a dança trouxe à vida das bailarinas cegas ou com baixa visão investigadas; como as bailarinas cegas ou com baixa visão conheceram a dança; e os processos que envolveram sua profissionalização. Os principais temas discutidos nesse eixo são: preconceito; o processo de inclusão e exclusão das bailarinas cegas ou com baixa visão; o mundo da dança; e a profissionalização.

Eixo B (2º. Ato): Os processos de aprender e o domínio da técnica da dança-ofício.

Aqui, a discussão volta-se para as metodologias de aprendizagem que perpassam as dimensões da deficiência visual e da dança. O eixo está dedicado às técnicas e à formação profissional da bailarina cega ou com baixa visão, com as especificidades do toque e das diferentes linguagens para o ensino e a aprendizagem da dança clássica. Salientamos que discutiremos na análise as seguintes questões: a relação ensino-aprendizagem na dança clássica para pessoas cegas ou com baixa visão; e a mediação

pedagógica e a zona de desenvolvimento proximal na relação professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a) no aperfeiçoamento técnico da dança clássica.

Eixo C (3º. Ato): A experiência no palco: o público e a bailarina.

O terceiro eixo tem como proposta analisar as experiências e vivências que a arte tem proporcionado às bailarinas cegas ou com baixa visão. Neste eixo, discutiremos o impacto vivencial do palco, da música e do figurino. Também investigaremos, partindo do contato das bailarinas com a arte em seu ofício, a relação estabelecida com o público, ressaltando os seguintes aspectos: o palco; a composição criativa dos personagens; e a catarse.

Eixo A (1º. Ato): A dança-ofício na trajetória de vida das bailarinas cegas ou com baixa visão

As entrevistas com as bailarinas foram realizadas na sede da instituição em que elas se profissionalizaram, como explicado anteriormente no capítulo de metodologia. Nossa convivência com as bailarinas trouxe-nos a impressão, posteriormente confirmada por Encantada, de que a vida delas é separada em dois mundos, levando em consideração o portão que permite o acesso à companhia de dança. O portão que separa esses mundos não é apenas físico, mas um demarcador também simbólico de dois ambientes que concorrem paralelamente e que, ao mesmo tempo, se co-constituem e se antagonizam; o mundo da dança (arte) e a experiência cotidiana na sociedade.

O mundo da dança, da arte como profissão, do belo, é também inclusivo. O outro pertence às demais experiências sociais e é preconceituoso e excludente. Esses dois mundos, nos quais elas produzem e vivenciam sentidos, se entrelaçam na trajetória de vida dessas bailarinas e formam dramaticamente a pessoa social. Na trajetória do

tornar-se bailarina, Encantada relata que, na companhia de dança clássica, ela se sente como:

“[...] uma verdadeira bailarina [...] quando eu entro aqui, para mim é, assim, dentro da sala de aula é o mundo dos sonhos, é o mundo em que eu posso realizar tudo e nunca vai ter ninguém que vai chegar para mim e vai falar ‘olha, isso você não pode, porque você não vê’. Não, aqui pelo contrário, aqui eles cobram até mais da gente por conta de a gente não ver e sentir bem melhor do que as outras pessoas que veem [...] é o sentir.

Então, por isso, a gente acaba sendo muito mais cobrada do que uma pessoa que enxerga e isso é muito bom porque a gente vê que, realmente, as pessoas estão cobrando da gente pelo nosso trabalho, não estão nos limitando por conta da deficiência. Aqui, sim, quando eu entro, é um mundo feliz para mim”.

(...)

Para compreendermos melhor o fragmento narrativo de Encantada com relação à diferenciação entre a vida como bailarina (em um ambiente inclusivo e sem preconceitos) e a vida do lado de fora do portão da companhia de dança clássica (preconceituosa e excludente), decidimos aprofundar-nos na trajetória de cada uma delas até o processo de profissionalização. Alina nos conta:

“Quando eu estava na primeira série – eu tinha seis anos–, eu sempre via as meninas correndo [ela tem baixa visão], assim, de um lado para outro, com os uniformes de balé, né?! Era até uma roupa azul, não era rosa, era azul! E eu queria fazer [balé]. Aí, eu falei para minha mãe que eu queria. Ela me pôs numa aula experimental e eu fiz um ano, na primeira série, dentro da escola”.

(...)

Após esse período, Alina conta que não havia gostado do balé da escola e sua mãe inscreveu-a em outra instituição de dança perto de onde morava. A partir de então, Alina começou a enfrentar dificuldades no aprendizado da dança clássica, como ela relata abaixo:

“As professoras sabiam que eu era deficiente. Então, deram tipo um desconto, assim, na minha performance, entendeu?! Se eu não fizesse tão bem quanto as outras, elas entendiam que era por causa da deficiência, mas, mesmo assim, elas não davam mole, entendeu?! Eu não era café com leite... Eu chorava, sabe, porque as professoras gritavam... Era punk. Era punk com todo mundo enquanto comigo... [se referindo a maior ênfase no tratamento dado a ela]. E tinha um sistema para... primeiro ano, segundo, até o oitavo ano. E, para avançar de ano, você sempre tinha que ter uma nota. Eu acabava passando sempre raspando, né?! Tipo, a média era seis, eu tirava seis; seis e meio; sete. Mas era, de novo, por causa da deficiência; mas, mesmo assim, elas permitiam que eu passasse assim de ano. [...] Eu fiz dos oito anos aos doze. Eu parei no quarto ano. Quando, nesse fim de ano, a professora falou que, devido à minha deficiência, eu não ia conseguir acompanhar mais. Depois disso, basicamente, ela me convidou a me retirar, né?! [ela ri ironicamente e fala com a voz mais devagar]. Ela falou: ‘um abraço’”.

(...)

Quando Alina relata que *“as professoras gritavam”*, percebemos que as professoras eram rígidas com a turma, especialmente com Alina. O trecho narrativo mostra dois momentos de tensões na experiência inicial dela nas aulas de balé. Por um lado, ela se sentia excluída porque nas aulas era mais exigida e reprimida do que as demais. Isso acontecia, como vemos no relato de Alina, porque ela era avaliada e exigida pelos mesmos parâmetros de uma bailarina vidente. Sendo assim, Alina

precisava adaptar-se a um modelo de aula de balé pensada e desenvolvida para/por quem é vidente. Alina tinha, então, que ajustar-se a esse modelo, uma vez que não havia nenhum elemento mediacional que permitisse a ela desenvolver as técnicas da dança clássica considerando a sua necessidade educativa. Como relata Alina, a professora exigia mais dela porque demandava que ela se integrasse ao padrão da dança clássica que era ensinado, ao invés de pensar em como incluí-la, oferecendo possibilidades de aprendizado.

Nos momentos em que Alina era avaliada, percebemos, a partir do trecho narrado acima, que era julgada como uma bailarina vidente. Assim, Alina era aprovada para o ano seguinte sempre com dificuldades e depreciações, provavelmente porque o desenvolvimento técnico que ela apresentava não era igual ao das demais. Percebemos que a situação de Alina na escola de balé na infância foi sendo encaminhada até o momento em que não era mais possível verificar progresso no aprendizado, se comparada às outras bailarinas. Alina, então, foi excluída, o que revela o quanto os processos iniciais de entrada dela no balé foram excludentes e limitadores.

A preconceituosa realidade vivida por Alina nas aulas de balé também está presente em salas de aula regulares. Como explicam Maciel (2000), Lima e Silva (2008) e Silva, Mendonça e Mieto (2015), alunos com deficiência enfrentam cotidianamente o preconceito, a insuficiente infraestrutura das escolas e a falta de capacitação dos profissionais para lidarem com necessidades educativas especiais. Tão graves quanto esses fatores são, conforme Lima e Silva (2008, p. 23), as *barreiras atitudinais*, que se referem às posturas afetivas e sociais de preconceito e discriminação. Alina também relata momentos de preconceito e discriminação na escola:

“Na escola, eu sofri muito preconceito, bullying mesmo, tanto físico quanto mental, muito mais mental do que físico. Eu tenho, assim, digamos, sequelas até hoje. A

minha autoestima é muito baixa por causa disso, entendeu?! Eles fizeram [ela não explica se está se referindo aos(às) colegas de sala, aos(às) professores(as) ou ambos(as)], digamos, uma ferida dentro de mim. [...] Então, é uma coisa que vai ficar assim para sempre. Foi meio que um estrago, sabe?! [...] Os professores, a minha mãe falava com eles todo começo de ano: para eles escreverem maior, porque eu enxergava com a minha telelupa [utilizada para a ampliação da imagem]. [...] Por exemplo, uma professora queria tirar a minha telelupa de mim porque disse que era um brinquedo, entendeu?! Ou seja, quase que ela me tira o meu recurso para enxergar: é como se alguém pegasse a minha bengala e tirasse de mim, entendeu?!”.

(...)

As primeiras vivências nas aulas de dança clássica (e também na escola regular), descritas por Alina, coincidem com o que Albright (2012) identifica como uma visão exclusivista que privilegia corpos sem deficiência na dança. Para demonstrar essa concepção, Albright (2012, p. 02) parte de um texto de Théophile Gautier, que retratou, em 1838, a bailarina Marie Taglioni (1804-1884). Na visão de Gautier, apresentada por Albright, Marie Taglioni encarna a imagem idealizada da bailarina clássica:

“Mlle. Taglioni fez você lembrar vales frios e sombrios, onde surge, de repente, uma visão branca da casca de um carvalho para cumprimentar os olhos de um jovem pastor surpreso e corado; ela certamente se parecia com aquelas fadas da Escócia de quem Walter Scott fala, que vagueiam sob a luz da lua perto da fonte misteriosa, com um colar de gotas de orvalho e um fio dourado como cinta” (Albright, 2012, p. 02).

Apesar de datar de 1838, as palavras de Théophile Gautier ainda permanecem vivas no mundo da dança, como vemos a partir da experiência descrita por Alina. Gautier traz uma visão tradicional da dançarina como um ser humano delicado, leve e

sílfide – ou um "corpo dançante perfeito" (Albright, 2012, p. 02). A deficiência, portanto, quebra essa imagem idealizada do corpo perfeito e diáfano da bailarina.

Alina também relata que, na infância, não conseguia acompanhar as demais bailarinas:

“Eu sempre tive dificuldade... que eu não era capaz de copiar as outras, entendeu?! Todo mundo, quando é pequeno, normalmente, a pessoa faz o movimento e a menina copia. Eu não conseguia copiar, então era difícil, eu fazia as coisas devagar. A professora do meu colégio mesmo brigava comigo, por isso que eu saí; brigava muito [referindo-se à professora de balé da escola], gritava mesmo, ela era tensa, era brutal. [...] Não tinha paciência mesmo. Não tinha paciência”.

Pesquisadora: *“Com você ou com todas?”.*

Alina: *“Acho que com todo mundo, mas principalmente comigo, entendeu?! Porque as outras pelo menos faziam as coisas. Eu não, eu não fazia, eu não conseguia! Mas, daí, eu fui crescendo e fui conseguindo assim... eu sempre tive boa memória. Então, isso me ajudou muito. Os professores faziam uma coisa uma vez, eu olhava de perto e já conseguia lembrar. Eu ainda não tinha essa noção do toque. Antes de vir para cá [para a instituição participante da pesquisa], eu não sabia que eu podia tocar nas pessoas para aprender. Eu aprendi isso aqui mesmo, já depois de velha. E que ajuda muito”.*

(...)

Diante da situação relatada por Alina, percebemos que a professora, apesar de exigente com todas as bailarinas, era especialmente impaciente com a menina que apresentava deficiência visual. Como abordado na delimitação do estudo, a dança para pessoas com deficiência tem particularidades. No caso específico da dança para pessoas com deficiência visual, alguns aspectos devem ser considerados no método de ensino,

tais como o toque e os comandos verbais, questões que serão detalhadas no eixo B.

Alina conta que, quando chegou à instituição participante da pesquisa, em 2012, precisou se adaptar a um ritmo intenso de aulas e ensaios. A experiência anterior com a dança clássica colaborou para que Alina passasse a integrar a turma de alunas intermediárias. Ela narra que o começo foi difícil.

Alina: “Nas minhas primeiras aulas, eu tinha que parar, porque eu estava com falta de ar. Mas, daí, fui fazendo e fui acostumando. Aí, enquanto eu ia me desenvolvendo, Maria³³ ia vendo o meu progresso e ela me pôs para fazer a aula do avançado. Aí, ao longo de 2012, eu fui indo em algumas apresentações com as meninas mais velhas, em algumas apresentações só. Em 2013, Maria anunciou que agora eu era parte do grupo principal, eu fiquei muito feliz. Muito feliz, né?! E estou até agora no grupo. É um orgulho!”.

(...)

Outras bailarinas enfrentaram dificuldades para serem aceitas no ambiente da dança. Este é o caso também de Encantada. Sua narrativa se aproxima à de Alina. Ela narra:

“[...] a dança entrou na minha vida desde que eu vim ao mundo porque eu sempre quis dançar. Desde pequenininha, eu sempre gostei de dançar, meus pais sempre me falaram que eu ficava dançando mesmo sem enxergar. E... pra chegar até aqui [na instituição participante da pesquisa] teve um longo período, né? Eu fui procurar outras escolas para ver se eu conseguia me encaixar para a dança e eles não

³³ Como falado anteriormente na metodologia, Maria tinha 15 anos quando, em 1995, a freira do colégio especializado para pessoas com deficiência visual no qual prestava um trabalho voluntário a viu vestida com roupas de bailarina e perguntou-lhe se era possível uma criança com deficiência visual dançar balé. Desde então, Maria tem desenvolvido um trabalho de ensino de dança clássica para pessoas cegas ou com baixa visão. No eixo B, abordaremos questões como o método de ensino criado por Maria e o cotidiano da bailarina cega ou com baixa visão.

me aceitavam por conta da deficiência. Aí, eu comecei a ficar meio desanimada com esse mundo da dança”.

(...)

A narrativa de Encantada, assim como de outras bailarinas que fazem parte da nossa pesquisa, evidencia que, o momento que precede a dança, no caso das bailarinas cegas ou com baixa visão, não segue uma tradição de estudos clássicos na área. Em geral, uma bailarina clássica tem sua formação iniciada desde a infância, uma vez que ela deve desenvolver determinadas habilidades físicas de forma ampla, tais como a força, a flexibilidade, a coordenação, a velocidade e o equilíbrio (Fração, Vaz, Ragasson & Müller, 1999).

No caso das bailarinas cegas ou com baixa visão, estes processos ocorrem mais tardiamente ou de formas muito distintas. Compor a equipe da companhia significa para essas bailarinas a inclusão no mundo do trabalho, conforme vamos explorar mais adiante, em um lugar em que suas especificidades são respeitadas; um “mundo feliz”, como diz Encantada no começo deste tópico.

Encantada narra, portanto, as dificuldades enfrentadas por ela até a chegada à esfera profissional na dança (no mundo social público/sociedade) e como a participação na companhia mudou sua perspectiva com relação à dança clássica:

“Quando eu cheguei aqui, eu fiquei um pouquinho envergonhada porque as meninas sabem muito. As mais velhas, elas sabem demais! Então, dava até vergonha de fazer meus primeiros passos porque, como eu sou adulta, já não dava para eu pegar uma turma iniciante de crianças. Eu já tive que entrar com elas. Logo, eu já tive que pegar as coreografias que elas dançam. [...] Eu não me sentia muito bem porque eu não conseguia acompanhar no começo; eu não sabia os passos e elas tinham uma técnica muito grande, muito grandiosa e eu não tinha essa técnica. Então, tudo eu

perguntava para elas, e eu me sentia um pouco envergonhada porque toda hora eu perguntava, toda hora eu esquecia nome de passos e algumas posturas eu também não sabia. Então, eu ficava perguntando para elas e, às vezes, dava vergonha de perguntar para os professores. No começo, eu me sentia um pouquinho perdida, mas elas me acolheram muito bem e é o que eu falo para todo mundo: hoje, para mim, é a minha família”.

(...)

Antes de conhecer a dança clássica, Encantada já havia dançado jazz e dança de salão, além de ter integrado um grupo profissional de axé e funk, junto com duas irmãs e uma amiga. Na época em que se apresentava com este grupo, ela não imaginava que poderia dançar balé algum dia. Assim, na tentativa de fazer o que gostava, procurou em outras danças o caminho para a profissionalização. Quando integrava o grupo de axé e funk, Encantada foi recusada várias vezes em apresentações profissionais por causa da deficiência. Ela relata:

“Eu me sentia muito triste quando alguém me privava de fazer o que eu sempre gostei e gosto de fazer. Quando alguém chegava e falava ‘olha, eu não vou deixar’, ou falavam mesmo na cara ‘olha, você não vai porque a gente não aceita pessoas com deficiência visual’; ‘a gente não aceita pessoas com nenhuma deficiência’... eu me sentia muito triste, eu chorava, eu ia para casa triste. Era muito difícil. Foi muito difícil mesmo”.

(...)

A narrativa de Encantada revela as dificuldades enfrentadas por ela para alcançar a profissionalização como bailarina, o que acontece, conforme Ferreira (n.d.), porque uma pessoa com deficiência que dança pode ferir as concepções pré-estabelecidas de beleza e de perfeição de movimentos. Ferreira (n.d.) explica que a dança, a arte, a

estética e a moral foram historicamente construídas, levando-se em conta um padrão de perfeição que as pessoas com deficiência não acompanham. Desse modo, para que uma pessoa com deficiência possa dançar e ser aceita como uma artista profissional é preciso, também, que ocorram mudanças em relação ao que é considerado belo/feio, perfeito/imperfeito e comum/sublime. Isso, sem dúvida, tensiona o próprio conceito da arte de dançar.

Assim como Encantada, a bailarina Alessandra, que tem baixa visão, trilhou um longo caminho até conhecer a dança clássica. Alessandra conta que teve o primeiro contato com a dança na infância: na época, para ela, dançar era como brincar. Na quinta série do Ensino Fundamental, ela estudou em uma escola particular que oferecia aulas de jazz. Nessa época, Alessandra diz que a possibilidade de estudar dança clássica ainda não era cogitada: “*Eu ainda falava [ela esboça um sorriso] ‘creedo, balé, muito chato’.* *Eu falava [ela ri]: ‘... É muito lento. Eu gosto de coisa mais agitada. Não... balé não dá para mim’”.*

Quando estava no terceiro ano do Ensino Médio (antigo 2º. Grau), Alessandra conheceu um grupo de *street dance*, que era constituído por pessoas com deficiência, permanecendo ali por três anos. Nesse ínterim, Alessandra teve seu primeiro contato com o aprendizado da dança clássica, por acaso, na academia da professora com quem tinha aprendido jazz na escola, pois as duas danças eram disponibilizadas no local. O contato inicial, porém, durou apenas três meses, pois ela começou a trabalhar e afastou-se do balé, mantendo apenas a dança de salão, a convite de um professor do grupo de *street dance*. Com 20 anos, Alessandra soube da existência da instituição e, finalmente, deu seguimento ao aprendizado e ao ofício da dança clássica de forma mais continuada e completa.

Em relação ao início na instituição, Alessandra conta:

Alessandra: *“Para mim, foi muito bom [o início da dança clássica na instituição]. Porque você percebe que você não é a única, [...] que as dificuldades, os enfrentamentos não são apenas seus, entendeu?! Você enxerga outros caminhos que, às vezes, antes, você pensava que não existissem. [...] Por exemplo, a Natalia [também participante desta pesquisa], ela é total [cega], ela faz as mesmas coisas que eu faço. Eu enxergo um pouquinho, mas ela nunca deixou a deficiência dela barrar ela: ela trabalha, estuda, faz um monte de coisas; faz muito mais coisas do que uma pessoa que enxerga tudo, entendeu?! Então, é muito boa essa troca de experiências, você vai se fortalecendo. Você vai criando força para enfrentar o que vier”.*

(...)

Importante observar que os momentos anteriores à entrada na companhia pesquisada são importantes para pensarmos o processo de profissionalização de Alessandra. Antes de se tornar uma opção profissional, a dança, muitas vezes, configurou-se como mediadora de relações sociais; em encontros de grupos de amigos ou familiares, ou em locais como bares, boates e restaurantes. Como vimos na delimitação de estudo, vários autores (Cazé & Oliveira, 2008; Golin, 2002; Perez et al, 2013) defendem a importância da dança para a melhoria de vários aspectos para a pessoa com deficiência visual, como a socialização e um maior conhecimento sobre o próprio corpo.

É possível identificar que, para as bailarinas que não começaram o aprendizado do balé desde o início da instituição participante da pesquisa, a entrada na companhia tem dois momentos. Um primeiro momento é o ingresso na instituição e a prática das aulas para nivelamento do aprendizado. Nesta fase, não é possível saber se elas vão se profissionalizar. Em um segundo momento, há um convite da equipe de professores para que elas participem da companhia. Essas duas fases articuladas caracterizam a

passagem da dança como uma atividade física, ou de entretenimento e de socialização, para uma esfera profissional. Se, desde o princípio do contato com a dança, mudanças importantes são observadas nas trajetórias de desenvolvimento das bailarinas pesquisadas, isso tudo se adensa e se fortalece no momento em que elas passam a participar da companhia, na condição de profissionais.

Além do contato anterior com a dança, algumas das bailarinas tinham no esporte o seu interesse profissional, como Marianela e Natalia. O objetivo de Marianela, por exemplo, era jogar basquete profissionalmente. Ela nunca tinha pensado em ser bailarina, até perder a visão na adolescência. Ela conta:

“Quando eu estava prestes a me formar como jogadora de basquete, que, no caso, é ser federada, representar a cidade, aí, eu perdi a visão. Eu entrei em depressão... teve todo aquele processo, né?! Aquela coisa... E, até então, eu achava que só existia eu de cega no mundo; que onde eu morava não tinha mais ninguém; que, para mim, não tinha mais chão, né?! É como se tudo tivesse acabado. Porque imagina, o meu sonho, eu estava prestes a realizar e, por conta da visão, eu tive que desistir de tudo!”.

(...)

Para analisarmos o trecho narrativo acima, é importante lembrarmos, como citado na metodologia, que, até os 16 anos, Marianela enxergava. O processo degenerativo da visão foi dramático e difícil, uma vez que, até então, Marianela era jogadora de basquete e vislumbrava uma vida profissional com muitas possibilidades. De repente, com a perda da visão, todos esses sonhos profissionais regridem, até que ela encontra na dança clássica outra possibilidade de sentido na relação com o próprio corpo e nas relações interpessoais.

A incapacidade é uma característica que tem marcado a cegueira ao longo da história, como já discutido no capítulo II. Para Nunes e Lomônaco (2010, p. 62), essa realidade pode ser evidenciada a partir do susto e da admiração quando pessoas sem deficiência se deparam com indivíduos cegos e percebem neles habilidades cotidianas: "Parece existir uma expectativa de frustração para a vida do cego e o espanto está em perceber seu sucesso ou, melhor dizendo, sua capacidade de chegar ao mesmo ponto que o vidente". Com essa concepção negativa sobre a cegueira, as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente dificuldades em suas relações sociais, já que estão envoltas por um estereótipo de limitação e sofrimento (Nunes & Lomônaco, 2010).

Quando a dança clássica chega à vida de Marianela, a concepção negativa da cegueira que ela possuía, até então, transforma-se. Ela compreende a experiência da participação na companhia profissional como:

"[...] uma das melhores coisas que pôde me acontecer. Além de, claro, noção de espaço, postura e equilíbrio, mas isso assim não se compara à minha realização pessoal, à minha autoestima, à vontade de sorrir de novo. Graças ao balé, eu sempre tive oportunidades assim inesquecíveis. Depois disso, eu conquistei a minha formação acadêmica; eu me casei. Então, tiveram várias coisas que aconteceram, mas depois do balé. Eu precisava do balé para me erguer de novo e para dar continuidade [...]".

(...)

Encantada também relata as transformações que a dança clássica promoveu em sua trajetória:

"[...] antes de dançar..... eu via o mundo... ah, o mundo era meio complicado, porque é como eu falei, né?! A gente acaba não tendo muita oportunidade pela deficiência. As pessoas infelizmente insistem em fechar as portas para nós por conta da deficiência. Então, eu não vou dizer que eu era feliz porque não era, faltava isso. Eu via

as pessoas que eu conheço dançarem, viajarem para outros lugares porque estavam dançando em companhia e eu achava que aquilo nunca ia acontecer comigo por conta da minha deficiência. [...] acrescentou muita coisa na minha vida, me mudou muito e me amadureceu bastante, porque eu precisava de alguma coisa que me amadurecesse. Eu era muito inocente e a dança me transformou em mulher de verdade”.

(...)

Após a entrada na dança clássica, podemos dizer que Marianela e Encantada viveram o que Vigotski chama de *perejivanie*³⁴. Enquanto unidade de análise do pensamento vigotskiano/unidade de análise do desenvolvimento do psiquismo, há duas dimensões do conceito de *perejivanie*. A primeira delas é a *perejivanie* como um elemento estético na arte; a segunda é a *perejivanie*, de base dramática, como elemento ético da vida.

No segundo caso, experimenta-se uma ruptura dramática na trajetória desenvolvimental, o que faz com que o indivíduo tenha aspectos de sua vida modificados de modo significativo. Em ambas as dimensões, há transformações profundas no ser humano, com situações reais de mudança no curso de vida. Na experiência dramática, tanto na arte quanto na vida, a *perejivanie* simboliza as contradições das vivências dramáticas (máximas de conflito), em que o funcionamento psíquico é radicalmente transformado (Vasiliuk, 1991).

³⁴ Em comunicação pessoal para Toassa e Souza (2010), o linguista Bóris Schnaiderman explica que os verbos russos se organizam e se agrupam em pares de significados quase iguais, tendo como única diferença o aspecto perfectivo ou imperfectivo. Entre eles estão *perejit* e *perejivát*, que se originam do verbo *jit*. De modo geral, *jit* e *perejit* são bastante utilizados e têm o mesmo significado, que é viver: “Schnaiderman afirmou que ‘Pieriejit é sofrer algo. Pier dá sempre a ideia ‘através de’, dá uma ideia de ‘trans’, ‘através’. Então, quer dizer, você ‘atravessou um pedaço de vida difícil’. Diz-se ‘pieriejit’ para sofrer algo. Vencer uma etapa da vida” (Toassa e Souza, 2010, p. 759). Assim, *perejivanie* é um substantivo que se origina do verbo e designa o processo e o resultado dos atos de vivenciar uma experiência profunda (Toassa e Souza, 2010). Para Prestes e Tunes (2012), a tradução de *perejivanie* envolve complexidades que vão muito além da tradução do termo em si. Por estar presente em várias obras do psicólogo russo e pela dificuldade envolvida no termo, Prestes e Tunes (2012) reforçam a importância da discussão que envolve a tradução do conceito de *perejivanie*, de maneira que se possa compreender profundamente o trabalho vigotskiano.

Quando nós nos preocupamos com o fato de se um(a) amigo(a) próximo(a) vai “passar pela” *perejivanie*³⁵ de perder uma pessoa amada, nós não estamos duvidando de sua habilidade para sofrer, sentir dor (i.e. a capacidade de perejivat’ no sentido tradicional dos psicólogos para a palavra), nós estamos preocupados com algo bem diferente – como ele ou ela irá suceder em superar o sofrimento, em passar pela prova, em emergir da crise e readquirir equilíbrio mental. . . . Nós estamos falando de um processo interno ativo, produtor de resultados, que efetivamente transforma a situação psicológica, da *perejivanie* como atividade (p. 20, traduzido por Delari Junior e Passos, 2009).

Há diferentes modos de entender o conceito de *perejivanie* na obra de Vigotski. De modo geral, a *perejivanie* se constitui como um processo próprio da vida humana, e pode ser entendida como um acontecimento de forte carga emocional capaz de produzir mudanças profundas na vida de uma pessoa real (ou, no caso da arte, na vida de um personagem), conforme defendem Toassa e Souza (2010). A *perejivanie* se refere, portanto, a um “substantivo abstrato que delimita um processo psicológico unificador de sujeito e objeto numa relação imediata, podendo exprimir diversos conteúdos mentais e ser permeado por qualidades variadas (‘vivências estéticas’, ‘vivências complexas’, ‘a vivência de uma obra’, ‘vivências de si’ etc.)” (Toassa & Souza, 2010, p. 760).

Para Delari Junior e Passos (2009), a palavra *perejivanie* tem relação com as emoções e as experiências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento. Tais vivências emocionais, a nosso ver, estão intimamente relacionadas ao choque de sistemas de situações dramaticamente vividas pelas pessoas. É fundamental também, como explicam Delari Junior e Passos, não traduzir *perejivanie* como *experiência*. Segundo os autores, para *experiência*, o correto seria a utilização do

³⁵ Da versão em inglês de Vasiliuk (1991), a palavra *experience* foi mantida, conforme o original russo, como *perejivanie* por Delari e Passos (2009).

termo *opit*, uma vez que *perejivanie* está ligada a fortes emoções, enquanto *opit* refere-se a atividades práticas, sejam elas produtoras de emoções intensas ou não. Desse modo, “toda ‘perejivanie’ é ‘opit’, mas nem todo ‘opit’ apresenta-se como ‘perejivanie’” (Delari Junior & Passos, 2009, p. 13). A partir do estudo das diferenças entre o russo e o português, os autores esclarecem:

. . . seja denotando algo positivo ou negativo, prazeroso ou doloroso, “perejivanie” e “perejivat” não parecem indicar qualquer “vivência” e/ou “experiência”, em seu sentido comum em português – mas algo especialmente intenso – o que nos textos de Vigotski, em parte se apresenta, em parte se dilui. . . no campo semântico da própria palavra “perejivanie” também está o possível significado de transpor sentimentos dolorosos causados por situações críticas, como separações ou morte de pessoas queridas – ainda que mais para o verbo “perejivat” do que para o próprio substantivo. Trata-se de algo como um passar por uma provação, pôr-se à prova e/ou passar por ela (p.10).

Interessante notar que a *perejivanie* vivida por Marianela e Encantada – no que diz respeito à passagem por provações relacionadas à deficiência visual antes de se integrarem à companhia – também foi apontada por todas as bailarinas entrevistadas, em maior ou menor intensidade. Há, aqui, um conteúdo dramático na vida, que é transformada pela entrada na companhia, em articulação ao processo de profissionalização. Parece-nos que a vida é ressignificada na direção das potencialidades; é possível pertencer a um grupo, uma família, como diz Encantada, que produz novos sentidos sobre a própria existência.

Mesmo entre aquelas bailarinas que já frequentavam as aulas da professora Maria há mais tempo, as mudanças advindas com a prática da dança clássica puderam

ser observadas. É o caso de Ana, Misty, Natalia e Polina, que acompanham Maria há muitos anos.

Ana, por exemplo, perdeu a visão aos nove anos, em decorrência de uma meningite. Após a perda da visão, ela começou a frequentar uma escola especializada em deficiência visual, onde foi convidada a começar a dança clássica. Na época, com 10 anos, ela conta que tinha tido a oportunidade de passar a infância admirando a dança clássica pela televisão, mas que, depois da cegueira, nunca pensou que poderia dançar profissionalmente. Ana narra:

“Ao perder a visão, eu pensei que eu não ia ter mais contato nenhum com o mundo, na verdade... Então, Maria me convidou para fazer balé, e eu falei: ‘mas como que eu, cega, vou conseguir fazer movimentos tão bonitos quanto os que eu via quando eu enxergava?!’. Ela falou para eu acreditar no meu sonho e que tudo era possível... Eu via o balé como algo assim que eu não podia fazer, mas que era tudo muito lindo, que as bailarinas eram maravilhosas, aquelas roupas cor de rosa, né?! Tudo chama a atenção de criança, então... aquele monte de brilho que eu assistia na televisão, então, tudo aquilo mexia com a minha vontade”.

(...)

Apesar de inicialmente a dança clássica ter se configurado como uma experiência lúdica, é evidente, na fala das participantes da pesquisa, o grande esforço empreendido por elas no processo de profissionalização. Não apenas na sua condição de bailarinas cegas ou com baixa visão, que precisaram romper com preconceitos, mas simplesmente enquanto bailarinas. Trata-se, sem dúvida, de uma das profissões que mais exigem de quem a pratica, tanto em relação ao esforço corporal, quanto em relação às dificuldades para a inclusão social, no caso das bailarinas pesquisadas.

A dor, resultado do grande esforço e das muitas repetições dos movimentos, costuma ser um fato cotidiano em bailarinas clássicas profissionais e se opõe ao lugar idealizado da bailarina. Ela é causada especialmente pelos complexos movimentos exigidos no balé – que demandam perfeição técnica – e pela fadiga muscular. Conforme demonstram os estudiosos da dança clássica (Batista & Martins, 2010; Dore & Guerra, 2007; Fração et al., 1999; Meereis, Favretto, Bernardi, Peroni & Mota, 2011), a dor é um elemento que geralmente passa a acompanhar as bailarinas, especialmente no caso daquelas que se encontram na condição de profissionais da dança; não seria diferente para as bailarinas pesquisadas.

Nesse sentido, as bailarinas participantes da nossa pesquisa narraram, para além do “sonho possível” relatado por Ana, o esforço físico que enfrentam no seu cotidiano profissional; um cotidiano que exige uma escolha e uma entrega a essa escolha, onde a dor é superada em nome de uma emoção maior, entendida, em muitos casos, como amor pela arte e pela profissão. Para Alessandra, por exemplo, é o amor pela dança que faz com que ela possa superar as dores do cotidiano de uma bailarina clássica profissional.

“Isso [o amor pela dança] supera qualquer dor, qualquer preguiçinha que dá... cansaço. Eu acho que é o amor que você sente em tudo, não só na dança. Se você tem amor, se você tem gosto de fazer aquilo, por mais que você esteja cansada, você quer fazer. Isso é maior, entendeu?! Eu acho que quando o cansaço te pega assim e te abate é porque já não está tão bom como estava antes. Você já não tem tanto amor como antes”.

(...)

Os caminhos para a profissionalização envolvem mais desafios, além da dor proveniente do grande esforço físico. Embora o reconhecimento da equipe de bailarinas, coordenada por Maria, tenha sido resultado de anos de trabalho, as participantes da

nossa pesquisa contam que, para algumas pessoas, é uma surpresa a descoberta de que elas são profissionais; que participam de uma companhia de dança e que vivem desta atividade. O trecho abaixo da entrevista com Ana ilustra esse fato:

Pesquisadora: *“Quando as pessoas te perguntam qual é sua profissão, qual é a sua resposta?”*.

Ana: *“Eu falo que sou bailarina”*.

Pesquisadora: *“E quem não te conhece, qual é a reação de quem não te conhece quando sabe que você é bailarina?”*.

Ana: *“‘Ah, como assim bailarina? Você não enxerga!’ É praticamente a mesma [reação] de quando eu era criança! Aí, eu falo: ‘Eu sou bailarina, desde pequena, também sou professora!’ Aí, as pessoas vão entendendo... elas sempre perguntam: ‘Mas como vocês aprenderam? Como que funciona?’ Assim... o pessoal é bem curioso, sabe, na rua. Então, se dá para explicar tudo, eu explico”*.

As irmãs Misty e Polina, por sua vez, relatam que muitas pessoas não acreditam que elas possam dançar:

Pesquisadora: *“Quando você fala que é bailarina, as pessoas compreendem?”*.

Misty: *“Elas acham impossível, essa é que é a verdade. ‘Nooossa, mas cooomo vocês conseguem dançar?’”*.

Polina: *“É porque o mundo é muito visual, né?! O mundo é visual. Então, eles acham que você não enxerga, você não faz nada, não dá para você fazer nada”*.

Misty: *“Se eles acham que a gente não pode andar, imagine dançar”*.

Polina: *“É... imagine dançar”*.

Assim como Misty e Polina, outras bailarinas relataram situações de estranhamento ou de preconceito quando souberam que elas dançavam balé clássico. Alina, por exemplo, narra um episódio específico:

“[...] uma coisa que aconteceu foi assim: ‘estou indo trabalhar’ [ela disse a uma pessoa no metrô que a abordou para onde estava indo]. A pessoa me perguntou ‘você está indo trabalhar ou está indo estudar?’. Falei: ‘Estou indo trabalhar’. Aí, a pessoa perguntou [...]: ‘você está voltando da escola?’. Aí, eu falei: ‘não, não, estou voltando do trabalho’. Ela: ‘nossa!’, falou que estava surpresa, né?! Já deu uma raiva dentro de mim, né?! Porque todo mundo saindo do trabalho, aí, de repente, essa pessoa veio perguntar: ‘ah, mas é meio período?’, sabe [ela pega uma das mãos e bate na outra com a lateral, como se estivesse raivosa]?! Porque a pessoa não só duvida que um cego possa trabalhar, como duvida que o cego possa trabalhar o período integral, entendeu?! Sendo que muitas das meninas daqui mesmo conseguem sim trabalhar em período integral, e fazem isso e conciliam com o balé. Aí, eu respondi: ‘é período integral’, mas só para realmente cortar a conversa ali mesmo, mas que eu fiquei com raiva, eu fiquei, porque você vai assumindo essas coisas para as pessoas, é um exemplo de preconceito”.

(...)

A situação narrada por Alina revela os estigmas e preconceitos que permeiam o conceito de deficiência: este corpo seria incapaz de trabalhar, de estudar e de exercer as mesmas funções possíveis para uma pessoa sem deficiência. A dificuldade enfrentada por Alina em ser reconhecida como uma profissional da dança clássica também foi constatada em pesquisas realizadas por autores que investigaram o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, como Pinheiro e Dellatorre (2015) e Neves-Silva, Prais e Silveira (2015).

Sobre isso, Violante e Leite (2011) explicam que:

Desconstruir a imagem do indivíduo deficiente como incapaz, improdutivo, lento, desprovido de qualidades e oneroso, e criar o conceito de um indivíduo

capaz, produtivo, dotado de qualificação profissional, é um trabalho árduo e lento, que deve ser compreendido como um compromisso social de diversas áreas, quando se pensa em promover condições mais igualitárias para o desenvolvimento humano e conseqüentemente criar condições para que o contexto o qualifique, favorecendo o estabelecimento de interações sociais entre pares não análogos, a saber: pessoas com e sem deficiência (p. 75).

Na instituição a qual estão vinculadas, as bailarinas recebem um salário, embora, como explica Alina, algumas das integrantes da equipe profissional de Maria realizem outras atividades profissionais, além do balé, para complemento da renda mensal. Alina conta que, no momento em que assinou a carteira de trabalho, ela viu a consolidação da passagem da dança como diversão para a dança como trabalho.

“Quando eu fui tirar carteira, tem que ter carteira para trabalhar... para pagar... tem que ter carteira! Eu fui lá com a carta e ‘nossa, eu cheguei aqui, adulta’! Sou eu isso. É estranha essa sensação. Ah, eu estou fazendo uma coisa que eu gosto e ganhando dinheiro, sabe?! Não é todo mundo que pode ter isso”.

(...)

A partir do trecho narrativo de Alina, percebemos que a assinatura da carteira de trabalho consolida o processo de inserção no mundo do ofício da bailarina. Se, por um lado, o portão que dá acesso à companhia de dança antes representava a divisão entre dois ambientes completamente diferentes e antagônicos (o mundo mágico *versus* o mundo da experiência social), ao assinarem a carteira e reconhecerem-se como profissionais, elas começam a encontrar formas de transpor as barreiras físicas, sociais e atitudinais que a deficiência lhes conferiu do lado de fora do portão, onde a realidade é preconceituosa e excludente. Para elas, a dança clássica representa uma transformação que marca definitivamente suas trajetórias de desenvolvimento, uma *perejivanie* que as

coloca em uma nova forma de se relacionar consigo, com o outro e com a sociedade circundante.

As pessoas com deficiência têm o direito ao trabalho garantido constitucionalmente no Brasil, conforme o artigo 6º. da Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.213, de julho de 1991³⁶. Porém, são recorrentes as situações de desemprego e de dificuldades de inserção profissional com as quais essa parcela da população se depara todos os dias. Em estudo de revisão de literatura, Ribeiro, Batista, Prado, Vieira e Carvalho (2014) evidenciam que, mesmo que tenham garantido por lei o acesso ao mercado de trabalho, a proteção legal não possibilita a efetiva inclusão de pessoas com deficiência nesse ambiente. Para os autores, a sociedade deve prover condições para que as pessoas com deficiência possam participar ativamente de todas as esferas da sociedade.

Isso ocorre, de acordo com Pinheiro e Dellatorre (2015), que realizaram um estudo de caso sobre o assunto, por causa da falta de informação em relação às reais capacidades das pessoas com deficiência. Segundo as autoras, as pessoas com deficiência que entram no mercado de trabalho acabam realizando, em geral, funções que são incompatíveis com seu perfil. As autoras indicam que, ao ser inserida no mercado de trabalho em condições que valorizem seu perfil, a pessoa com deficiência pode ter um aumento dos sentimentos de capacidade/utilidade, vivenciar uma melhoria das relações interpessoais e, também, desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Alessandra, por exemplo, acredita que a falta de compreensão da dança clássica como profissão faz com que as pessoas, às vezes, não queiram remunerá-las pelos trabalhos realizados. Ela conta:

³⁶ Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que estabelece que "a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência" (Lei nº 8.213, 1991).

“Eu levo [a dança clássica] como qualquer outra profissão, você tem que ter dedicação, responsabilidade, não é porque é uma dança, é... tipo, eu faço porque eu gosto, como se fosse um hobby, que não tem regras, não tem limites, entendeu? Por exemplo, tem que estar aqui oito e meia, eu estou aqui oito e meia, tem que ensaiar até onze e meia, eu ensaio até onze e meia. Por exemplo, se eu preciso ir ao médico eu trago um atestado, entendeu?! Então, eu levo como um trabalho, mas um trabalho que eu gosto de fazer. Mas não é porque eu gosto que eu faço quando eu quero! Porque, às vezes, você também está de saco cheio, cansada e tem que vir ensaiar. E eu venho. Porque eu sei que é um serviço, entendeu? Se eu estou cansada numa empresa, eu não vou? Eu vou ser descontada, vou perder o dia, todas essas coisas. [...] tanto que, às vezes, você fala ‘ah, no que é que você trabalha? O que é que você é?’. ‘Bailarina’. ‘Ah, tá, entendi, mas qual é o seu trabalho?’. ‘Ué! Bailarina! Eu sou bailarina. Meu trabalho é com a dança’.... Porque o pessoal acha ‘ai que lindo, vem dançar aqui.’. Só que esquece que tem que pagar, que você tem transporte, tem alimentação, tem todo o tempo, que, às vezes, uma coreografia para ficar pronta demora três, quatro meses, entendeu?! Isso, as pessoas esquecem”.

(...)

A realidade apresentada por Alessandra pode ser articulada à pesquisa realizada por Nacht (2009) sobre o mercado de trabalho, as relações profissionais, as decisões de carreira e a identidade profissional de bailarinos que moram no Rio de Janeiro. Como explica a autora, são necessários investimentos representativos para espetáculos avulsos ou temporadas completas que possam ser concretizados. Os(as) gestores(as) das companhias lidam diariamente com a dificuldade de captar recursos que possam manter os custos fixos das apresentações. Nem sempre, porém, as empresas que apoiam iniciativas de dança mantêm investimentos em longos períodos, de modo que os custos

de manutenção que ultrapassem uma temporada ficam descobertos. Nacht (2009) acrescenta que, em uma companhia tradicional, o mercado escasso e informal faz com que as condições oferecidas pelas iniciativas independentes sejam instáveis e apenas uma companhia pública possa oferecer essa estabilidade.

No caso das bailarinas cegas ou com baixa visão participantes da nossa pesquisa, a realidade não difere em relação à desvalorização e às dificuldades encontradas na carreira de qualquer outra companhia de dança, conforme a pesquisa de Nacht (2009). Em relação ao assunto, Marianela diz que:

“[...] infelizmente, a gente não pode contar com o balé. Eu, por exemplo, eu largaria o meu trabalho, eu largaria tudo para ficar só no balé, mas, infelizmente, ele não é valorizado. Então, financeiramente é uma coisa que você não pode contar. Hoje, esse mês, você pode ter um salário, mês que vem você pode não ter, você não tem uma segurança, uma forma de poder ‘ah, eu posso ficar aqui’³⁷. Porém, por outro lado, aqui, por exemplo, financeiramente é muito melhor do que uma escola que... uma escola comum, por exemplo. Porque lá na escola comum, eles só têm um espetáculo no final do ano [...] e, durante o ano, eles não têm apresentação remunerada, por exemplo. Já aqui, pelo fato de sermos deficientes, nós fazemos várias apresentações motivacionais, em empresas, hotéis, clubes. Onde convidam, a gente vai! Aí, pelo fato de sermos deficientes e fazermos um trabalho mais motivacional, a gente pode contar com um cachê, e também por meio de patrocínios, quando a gente consegue [...], mas, infelizmente, não é tanto quanto a gente gostaria”.

Para Anjos, Oliveira e Velardi (2015, p. 447), "a bailarina clássica parece viver numa eterna dedicação ao balé". Por causa disso, Anjos et al. (2015) explicam que, as

³⁷ As bailarinas pesquisadas recebem um salário fixo mensal que é proveniente de recursos oriundos dos patrocinadores e colaboradores individuais da companhia. Quando Marianela refere-se à perda de salário, ela menciona a situação que as bailarinas vivem em relação à insegurança financeira, também vivida por outros profissionais da classe artística, devido ao medo de perderem o patrocínio da companhia e não terem os seus salários recebidos.

meninas e as mulheres que decidem ser bailarinas, automaticamente, passam a viver dentro da cultura da dança clássica, na qual a dedicação em busca da perfeição passa a ser uma cobrança diária – fruto, certamente, da construção social da bailarina como ser diáfano, sublime, como discutimos anteriormente. Diante desse fato, a perfeição nunca será alcançada, pois sempre haverá algo a ser melhorado (Anjos et al., 2015).

O balé clássico tem “status” de profissão. Existem companhias que produzem e contratam profissionais de balé e são essas mesmas companhias que padronizam seus bailarinos e contratam o perfil que consideram o ideal para compor o seu elenco. Como profissão, o balé requer esforço e disciplina dos seus trabalhadores e, mesmo não sendo remunerada, a bailarina segue disciplinada na sua formação, ainda que demore anos para que consiga adentrar em uma companhia de dança (Anjos et al., 2015, p. 448).

Dançar não exige apenas habilidades técnicas, como afirma Nacht (2009). Há muitas variáveis que podem interferir no trabalho do(a) bailarino(a): saúde física, parceiro(a) com quem está dançando, a música, o público e a própria vida pessoal do sujeito. Por isso, Nacht (2009) afirma que o desempenho profissional está diretamente conectado às emoções do(a) bailarino(a). Anjos et al. (2015) argumentam que, no caso da dança clássica, a profissão se mistura e se confunde à paixão: é essa paixão que legitima a dedicação e o trabalho árduo realizado por elas cotidianamente.

Nesse sentido, nos próximos dois eixos abordaremos questões que envolvem o ofício das bailarinas participantes da nossa pesquisa – tanto os aspectos técnicos quanto os que discutem e relacionam a dança clássica e a arte. Especificamente no próximo eixo, detalharemos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no balé para pessoas cegas ou com baixa visão, a partir do método criado pela professora Maria.

Eixo B (2º. Ato): Os processos de aprender e o domínio da técnica da dança-ofício

Conforme discutido no eixo A, as bailarinas participantes da nossa pesquisa viveram diferentes trajetórias com a dança até alcançarem a profissionalização. Em comum, todas elas encontraram, em algum momento de suas vidas pessoais e profissionais, a professora Maria, que teve um papel central para que elas pudessem se tornar bailarinas clássicas. O método de ensino de Maria, hoje patentado, surgiu de um trabalho que é realizado desde 1995, resultando em aprendizados e técnicas especiais para o ensino da dança clássica para pessoas cegas ou com baixa visão.

Maria explica que o método criado por ela começou a ser construído com o grupo de crianças e adolescentes cegas ou com baixa visão de um colégio especializado no qual ela era voluntária. Ela narra um episódio específico, ocorrido logo nas primeiras aulas, e que foi determinante para a elaboração do método. Na ocasião, Maria precisou ensinar um passo no qual as meninas tinham que saltar e notou as especificidades próprias de quem tem deficiência visual.

“[...] eu falei para elas: ‘imaginem que vocês estão saltando fora e dentro de um balde’. Foi aí que uma das alunas levantou a mão e falou: ‘tia, mas o que é um balde? Eu nunca vi!’. Foi neste momento que eu percebi o quanto eu precisava entrar no mundo do cego, entender suas limitações e suas dificuldades, para que depois eu pudesse apresentar o meu mundo da dança clássica, que era o que eu estava disposta a ensinar”.

(...)

Ao constatar que “precisava entrar no mundo do cego”, Maria descobriu que era necessário repensar as técnicas de ensino e aprendizagem de dança clássica, caso quisesse ensiná-la àquelas meninas. Assim, a partir das experiências e aprendizados

com o ensino da dança clássica para aquelas crianças e adolescentes, Maria foi construindo um método próprio para que elas pudessem dançar. Porém, ao contrário de outros(as) professores(as) que as bailarinas participantes encontraram em suas trajetórias, Maria procurou soluções que levassem em conta a condição própria daquelas crianças e adolescentes, de modo a promover a inclusão das alunas no aprendizado, a partir de uma abordagem e um método apropriados. A professora narra que no início:

“[...] elas dançavam sempre de mãos dadas ou de mãos na cintura, ou de mãos na saia, e um dia eu pensei até em desistir, porque eu falei que nunca ia conseguir torná-las bailarinas completas, que elas sempre iam dançar limitadas e que elas não conseguiam entender a leveza que uma bailarina tem que ter ao dançar, nos braços. [...] Aí, uma noite, eu sonhei que eu dançava e eu não tinha braços, que os meus braços eram duas folhas de palmeira. E se você vê o vento batendo na folha de palmeira [ela mexe os braços como se simulasse o movimento da folha em contato com o vento], é exatamente o mesmo movimento que uma bailarina tem com a suavidade dos braços. Eu acordei e falei: ‘preciso de folhas de palmeira para levar para o balé!’ [ela leva as mãos para cima e faz uma expressão de surpresa]. Eu podia ter acordado e falado ‘nossa, será que eu vou sofrer um acidente, será que eu vou perder os meus braços? Será que eu não vou ter mais braços’ [ela leva uma das mãos à cabeça]? Mas na minha cabeça foi uma resposta de Deus mesmo, ao pedido e à minha aflição, né?!”.

(...)

Como discutido por Vigotski (1997), os instrumentos e os signos são responsáveis por conduzir os seres humanos a uma estrutura que vai além do desenvolvimento biológico, uma vez que, ao contrário dos animais, o ser humano não se relaciona com o mundo diretamente, mas de forma mediada. Assim, percebemos que as folhas de palmeira representaram, naquele momento em que Maria começou a utilizá-

las, um instrumento para que a leveza – um conceito abstrato representado pelos movimentos superiores do corpo – pudesse ser internalizada pelas meninas. Posteriormente, as bailarinas não precisaram mais das folhas de palmeira para se lembrarem da leveza de movimentos, uma vez que a experiência tinha sido internalizada, passando a representar o que, antes, era intangível para elas.

Em relação à importância da leveza dos movimentos da bailarina, Misty e Polina narram os primeiros contatos com o balé e as experiências vividas com as folhas de palmeira:

Misty: *“Então, a bailarina ela tem que ter firmeza da cintura pra baixo, mas da cintura para cima, ela tem que ser leve. Os braços têm que ser muito leves, muito suaves. Eu mesma, quando eu entrei no balé, eu tinha os braços bem duros e bem pesados. Eu subia os braços e, para descer, parece que estava descendo uma coisa bem pesada no meu braço. Porque era muito pesado. Aí, eu tive que ir trabalhando isso para suavizar os braços”*.

Polina: *“A Maria, ela trabalhou com a gente com folhas de palmeira. Ela colocava as folhas no nosso braço assim, todo aqui [ela mostra o antebraço], e fazia o movimento para irmos sentindo com a folha de palmeira [ela balança suavemente os braços]. Isso lá no início, né?! Então, quando precisa, ela usa esses métodos. É óbvio que vão ter mais ideias, vai evoluindo. Mas no começo foi assim. E foi bem legal no começo porque a gente conseguiu entender”*.

(...)

As folhas de palmeira colaboraram, portanto, para que as bailarinas pudessem aprender mais sobre a leveza, especialmente dos braços – um dos aspectos apontados por elas como um dos mais difíceis de serem aprendidos. Natalia, por exemplo, detalha

quais são as dificuldades para uma bailarina cega no que diz respeito ao aprendizado da leveza, notadamente na parte superior do corpo:

“[...] tem muita coisa que você tem que ter muita leveza, né?! Então, como é que você vai ter leveza de algo que você nunca viu? O que é que é leveza para você? Então assim, até as pessoas que já enxergaram um pouco, ou que enxergam... elas têm uma facilidade de aprender. Eu digo principalmente com relação ao braço porque você tem que ter uma leveza. Quando você já viu um corpo se movimentar no espaço, é muito mais fácil de você saber o que é que o professor está querendo. Então, por exemplo, eu nunca vi o braço de uma bailarina. Eu vou imaginar isso como? Não tem como imaginar. Eu preciso de exemplos práticos. Por isso que aprender o movimento das pernas é mais fácil porque é aquilo, você estica, você dobra, você põe para cima, então é aquilo. [...] agora o braço não, é todo cheio de coisa, você movimenta a mão, movimenta o dedo, uma respiração, [...] então isso aí para quem nunca viu, é tudo”.

(...)

Entre as integrantes mais antigas da companhia de dança pesquisada está Ana. Conforme vimos anteriormente, Ana recebeu o convite para começar a dançar quando tinha dez anos. Ela narra as experiências iniciais com a dança clássica:

“Eu lembro muito das primeiras aulas, né?! Elas eram totalmente lúdicas, na verdade, era pura imaginação! A Maria falava que a bailarina era leve. Então, era para imaginarmos como se estivéssemos voando, né?! Então, assim, eu, na verdade, já vi algo voando; um pássaro, um avião. Eu já tinha noção do que era. Já as minhas amigas que nunca tiveram visão tinham um pouco de dificuldade em saber como era um pássaro voando, uma borboleta. Então assim, esse lado para mim foi mais tranquilo. E ela [Maria] falava também, na parte de expressão: ‘imagine que vocês estão com uma caixa de presente e façam cara de felizes’ [ela sorri enquanto conta este

trecho, lembrando]. *A gente nesse lado era pura expressão: ‘agora, de dentro da caixa, está saindo uma flor’. Ela trabalhava muito o lado de expressão mesmo nosso, e uma das primeiras coreografias era uma bonequinha. Nós éramos bonecas e ela era uma fada que dava vida às bonecas. Então, realmente, assim, foi uma coisa muito mágica, muito... o começo foi muito bárbaro para mim”.*

(...)

A partir do trecho narrado, verificamos que os primeiros contatos que Ana teve com a dança partiram de elementos imaginativos propostos a partir da mediação da professora. Essa mediação foi possível pelo uso da linguagem, recurso necessário para ativar a imaginação. Ao imaginar, por exemplo, um pássaro, avião ou uma borboleta voando, Ana encontrava na imagem proposta pela professora os elementos para criar o movimento. O papel da professora é fundamental aqui. É o *outro*, conforme explicado nos primeiros capítulos deste trabalho, quem media o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma reorganização do funcionamento psíquico.

Como explica Orrú (2012), a linguagem possibilita ao sujeito distanciar-se da experiência imediata e ceder lugar para a imaginação. É por meio da linguagem que se constituem complexas formas do pensamento abstrato e generalizado. Assim como afirmado anteriormente, a palavra é, na concepção vigotskiana, a unidade da relação entre pensamento e linguagem (Orrú, 2012).

Lira e Schlindwein (2008, p. 187) pontuam que a criança cega pode se “apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem”. Para as autoras, o homem pode transformar sua relação com o mundo a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de modo que se minimizam as limitações decorrentes da deficiência visual.

Assim sendo, além das folhas de palmeira, outros elementos eram utilizados por Maria no ensino da dança clássica, a saber: os recursos imaginativos, linguísticos, expressivos e gestuais, que eram utilizados dependendo das necessidades de cada aluna.

Para as bailarinas que não compreendiam o que era a leveza e o movimento dos braços, tais como Natalia, que tem cegueira congênita, Maria se apoiava nas folhas de palmeira e na sua própria mediação pedagógica para elas aprenderem. Porém, em outras situações, como observamos com Ana, que perdeu a visão aos nove anos, os recursos imaginativos presentes na mediação da professora parecem ter sido escolhas bem-sucedidas para o aperfeiçoamento técnico.

Assim, vale salientar que, a partir das experiências narradas por Natalia e Ana, o funcionamento imaginativo merece destaque. Como vemos nas experiências descritas pelas bailarinas, a imaginação articula-se à linguagem verbal e às relações estabelecidas para a aprendizagem e o desenvolvimento técnico. Sobre isso, Vigotski (1998) comenta:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (p. 122).

Enquanto *microcosmo da consciência humana* (Vigotski, 2001b, pp. 345-346), a palavra tem um papel central na evolução histórica da consciência humana. É por meio da linguagem que o homem transforma o mundo da natureza em mundo do símbolo, de modo que a descoberta de cada coisa tenha seu nome (Schlindwein, 2015).

A mediação pedagógica de Maria possibilitou que Ana, ainda criança, conseguisse imaginar e compreender os movimentos e, com isso, atribuir novos sentidos a eles. Podemos dizer que Maria utilizou-se, em termos vigotskianos, de rotas alternativas para o desenvolvimento de Ana e as demais bailarinas, para que elas pudessem aprender a dança clássica.

Para Vigotski (1997), a pessoa com deficiência encontra nessas rotas alternativas possibilidades para desenvolver-se, destacando-se novamente o papel do *outro* e dos recursos instrumentais e linguísticos nesse processo. Conforme dito anteriormente, por meio da linguagem, as bailarinas puderam imaginar elementos que se tornaram suportes na representação e desempenho técnico da dança; uma ação orientada da professora que alargou a experiência imaginativa dessas bailarinas e viabilizou o próprio ensino da dança.

Toda esta discussão nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, de Vigotski (2007). Para o autor, a ZDP é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança (solução dos problemas sem colaboração) e o nível de desenvolvimento potencial – aquele que ela consegue alcançar com o apoio do *outro* e de recursos instrumentais e mediacionais.

A partir da atuação de Maria, percebemos a importância das dinâmicas sociais para o desenvolvimento potencial das bailarinas cegas ou com baixa visão. Nos trechos narrados sobre o conceito de leveza, é possível verificar dois processos mediacionais que promovem o desenvolvimento potencial. Um deles é a mediação instrumental, que ocorre por meio das folhas de palmeira; o outro é a mediação pedagógica (via palavra), que caracteriza a síntese entre linguagem e imaginação.

Como explica Fontana (1996, p. 22), quando a criança encontra um *conceito sistematizado desconhecido*, ela procura a significação desse conceito a partir da

aproximação com outros signos que ela já conheça – os quais já foram anteriormente criados e internalizados. Percebemos assim que, a partir dos recursos instrumentais e pedagógicos desenvolvidos por Maria, observamos uma mudança na trajetória de desenvolvimento das bailarinas. Com a internalização do conceito da leveza, no caso de Natalia, por exemplo, as folhas de palmeira deixaram de ser necessárias no ensino-aprendizagem.

A mediação do *outro* desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las (Fontana, 1996, p. 19).

Desse modo, o *outro* assume o papel de apresentar ao sujeito uma dimensão imaginativa muito mais complexa do que a cotidiana, produzindo mudanças na sua trajetória de desenvolvimento. No caso das bailarinas, a experiência deslocada a partir do *outro* permitiu a elas imaginarem e terem sentimentos sobre elementos que ordinariamente elas não iriam ter acesso, passando a compor o campo do extraordinário e redimensionando as emoções. Em relação a esse aspecto, Barbosa (2011) explica:

O que Vigotski deixa entrever é que as emoções se desenvolvem de forma entrelaçada com os demais processos psicológicos. Especificamente, elas integram as funções psicológicas superiores. Passam pelo mesmo processo de transformação. Em outros termos, a vida afetiva nasce a partir da mediação, da interação do sujeito com o contexto social. A qualidade das emoções humanas, o seu caráter diferenciado daquilo que sentem os animais, surge exatamente porque, pela mediação dos signos, constrói-se um sistema psicológico que é

resultado das interações do sujeito com o contexto social em que está inserido. A linguagem possibilita a construção de conceito, de abstrações e também faz com que o sujeito passe a pensar os conceitos, os valores dentro de uma chave afetivo-volitiva. Só podemos reagir a uma palavra valorada porque percebemos e sentimos o mundo com base em conceitos culturalmente constituídos (pp. 22-23).

Além de Ana, outra integrante bastante antiga na companhia pesquisada é Natalia, que relata que a dança na infância, para ela, representava um momento lúdico. Ela conta:

“Na verdade, para mim, tudo aquilo era uma grande diversão, assim, uma grande brincadeira, sei lá, eu não esperava que ia chegar onde chegou, né?!”.

(...)

Natalia explica que até mesmo os movimentos mais difíceis eram ensinados com o objetivo de que as crianças também pudessem se divertir nas aulas:

“[...] Maria ensinava os passos. Então, a gente ficava muito tempo lá na escola, às vezes, a gente brincava mesmo assim, de, por exemplo, uma ficar forçando a perna da outra para melhorar a abertura. Então, às vezes, a gente realmente brincava disso, né?!”.

(...)

Mas, ainda que a brincadeira e o uso da imaginação em um ambiente acolhedor estivessem presentes nas atividades, os objetivos relacionados ao aprendizado das técnicas e movimentos da dança clássica não eram esquecidos. Ao contrário, o brincar era uma forma encontrada pela professora para promover o contato com os termos próprios da dança e a internalização dos conceitos e técnicas apresentados.

Assim como abordado no eixo anterior, a imaginação configura o cotidiano das bailarinas cegas ou com baixa visão. Elas precisam, como explica Natalia, “*de exemplos práticos*” que as façam imaginar e internalizar os movimentos da dança clássica. Em relação ao mesmo aspecto, Ana concorda com Natalia sobre os movimentos dos braços terem sido, de fato, os mais difíceis de serem aprendidos.

Pesquisadora: “[...] *você disse que já tinha visto bailarinas dançando, você acha que isso talvez tenha ajudado no processo? Uma coisa que a Maria fala é a dificuldade de dizer o que é leveza, na parte dos braços. Como é que foi esse processo assim de fazer a leveza da cintura pra cima e o fortalecimento da cintura pra baixo, de juntar tudo isso para você?*”.

Ana: “*Então, os movimentos de leveza, claro que, para mim, que enxergava [como falado anteriormente, ela perdeu a visão aos nove anos], é um pouco mais fácil, assim, mas não vou falar que é totalmente, porque, é como você falou, a parte inferior é totalmente precisa. A parte superior tem que ser mais mole, só que, ao mesmo tempo, não pode ser uma coisa, ah, uma manteiga derretida, tem que ser firme. É leve, mas é firme ao mesmo tempo. Então, foi mais fácil para mim sim, é um trabalho bem difícil de ser passado para quem não enxerga nada. Hoje, eu, como professora, passo isso para as minhas alunas, é bem complicado, mas, atualmente, por já ter o método totalmente formado, as meninas pegam mais rápido. Nosso aprendizado foi muito mais lento porque a Maria estava começando com os deficientes, não tinha ainda um método por meio do toque que ela criou totalmente: uma bailarina que enxerga, ela copia, uma que não enxerga, ela tem que sentir e depois reproduzir no corpo*”.

(...)

O conceito de leveza transmitido com o uso das folhas de palmeira é um exemplo da necessidade do uso de meios diferentes daqueles utilizados no ensino da

dança clássica para pessoas com deficiência visual. O elemento central para que esse processo possa ocorrer é o tato, um sentido que as pessoas cegas ou com baixa visão utilizam no cotidiano de maneira atenta e constante. Por isso, os toques são necessários para o desenvolvimento do método e do aprendizado.

Na companhia de dança coordenada por Maria, o método baseia-se também no toque e na percepção corporal durante as aulas e ensaios. Em relação ao assunto, cabe considerar, como detalhado na delimitação do estudo, que vários autores que vêm estudando dança e deficiência visual defendem o uso da propriocepção tátil para o ensino da dança para a pessoa com deficiência visual (Bianchini, 2005; Cazé & Oliveira, 2008; Golin, 2002; Perez et al., 2013; Romão, 2011; e Valla et al., 2006). Sobre isso, Maria explica que:

“[...] as bailarinas vão tocando o meu corpo, sentindo o movimento e depois tentando reproduzir no próprio corpo delas. Então, no começo, elas aprendiam fácil o movimento das pernas, que é mais dinâmico [...] quanto mais concreto é o aprendizado de um deficiente visual, mais assimilado, então, quanto mais elas puderem tocar [ela coloca uma mão junto à outra] e sentir o que você quer passar, melhor”.

(...)

As bailarinas cegas ou com baixa visão entrevistadas na nossa pesquisa foram unânimes em relação à importância do toque para seus aprendizados no balé. Natalia conta que *“o toque é a nossa forma de aprender. Então assim como a bailarina olha no espelho, a gente toca”*.

Marianela também reforça que o aprendizado no balé apenas pode ocorrer com o toque:

“A gente aprende o movimento assim, tocando no corpo do professor. Só que assim, tem movimentos que são mais fáceis, mais simples, mas tem os giros, tem os

saltos. Que assim, a gente não consegue pegar o professor girando, em movimento, para fazermos igual. É tudo por etapa. Então, em um giro, por exemplo, o professor mostra várias fases até a gente formar o movimento do giro completo. E aí a gente precisa disso. Porque em uma escola normal, o professor faz e a bailarina olha; ela vai fazer pelo espelho. Ela olha, sabe, vê e nota o que está errado, o que precisa melhorar e, assim, [ela estala os dedos], é muito rápido. Ela, só pelo fato dela olhar, ela já faz e já aprende e pronto, o nosso não”.

(...)

A centralidade do toque para o aprendizado, porém, parece ser algo aceito com naturalidade apenas para quem trabalha com a dança para pessoas com deficiência visual. No trecho abaixo, Alina explica que a importância do toque para uma pessoa com deficiência visual no cotidiano ainda é pouco compreendida.

“Mesmo sendo deficiente, eu nunca tinha pensado em tocar o professor. Tem gente que tem preconceito, sim. E tem gente que não tem paciência e não quer ter o trabalho de ensinar uma pessoa deficiente. Porque a pessoa não vai chegar lá e vai copiar. Vai precisar de todo um trabalho e tal. Tem gente que é assim. Mas tem gente que simplesmente não é informada. Gente que, simplesmente, como eu, nunca tinha pensado que o toque poderia ser uma possibilidade”.

(...)

Para disseminar questões a respeito do aprendizado da dança clássica para pessoas cegas ou com baixa visão e apresentar as suas especificidades, tais como o toque, Maria explica que a instituição realiza periodicamente apresentações motivacionais e vivências. Nessas ocasiões, pessoas sem deficiência visual são vendadas e interagem com as bailarinas para aprenderem alguns passos. No trecho abaixo, ao falar sobre o toque no balé, Misty narra essa experiência:

Pesquisadora: “[...] E vocês acham que as pessoas estão acostumadas ao toque?”.

Misty: “Não, não estão. Mas é isso que a gente traz. Nós estamos prontas para derrubar barreiras [...] por exemplo, [...] tem a vivência, nós costumamos fazer a vivência das apresentações [com as pessoas da plateia]... fazemos alguns exercícios. Então, ali, as pessoas ficam, né: ‘ai, tá tocando no homem’, mas não é, a gente aprende assim. Então assim, são passos de balé, tem um momento que fala assim ‘ah, faz uma pose’. Então, vai lá fazer a pose. E, aí, ele vai ter que me imitar. E como é que ele vai me imitar se ele também está com uma venda no olho? Tocando... no braço, na perna. Porque não existe maldade, a maldade está na cabeça do ser humano. Então, a gente está fazendo esse diferencial, né?! Tem que mostrar para o mundo que o deficiente é assim que aprende, se não tocar não tem como. A mesma coisa assim, quando fala: ‘ah, posso te atravessar?’ [ela se refere a atravessar a rua]. Se você não me der o braço, como é que você vai me atravessar? Então é a mesma coisa”.

(...)

Além do toque, Maria e a equipe de professores também trabalham com comandos verbais e com outros comandos de base sonora, como o estalar dos dedos³⁸, para explorar o sentido da audição. Maria explica que:

“Os comandos verbais [ela estala os dedos], isso foi uma coisa que veio com o aprendizado, com muitos erros e acertos mesmo, né?! Então, hoje, os professores chegam e eles já sabem mais ou menos o que eles precisam fazer, mas tudo isso foi criado, tudo isso foi desenvolvido”.

(...)

³⁸ Percebemos, no cotidiano das bailarinas cegas ou com baixa visão, que o ato de estalar os dedos é utilizado pelos(as) professores(as) e bailarinos para que elas possam compreender espacialmente onde estão durante as aulas, ensaios e apresentações.

Alessandra, por exemplo, explica que a audição e os comandos verbais dos(as) professores(as) e dos bailarinos direcionam como uma bailarina cega ou com baixa visão deve se movimentar nas aulas, ensaios e apresentações. A diferença, porém, é que, enquanto o toque é articulado aos comandos verbais durante as aulas e ensaios, nas apresentações do grupo de bailarinas, apenas as informações verbais estão presentes, uma vez que a equipe de professores orienta as bailarinas a partir das coxias. Durante as apresentações, o toque é utilizado apenas quando a bailarina dança com um bailarino³⁹. Além disso, antes das apresentações, as bailarinas são guiadas pela equipe técnica por todo o palco, para conhecerem antecipadamente o local em que irão se apresentar. Sobre isso, Alessandra explica:

“[...] como a pessoa não tem o sentido de enxergar, ela precisa apurar outro sentido, então não só o toque, a audição também e a concentração são primordiais. Por quê? Porque o toque é utilizado para você aprender a fazer o passo. Mas quando você está no palco, você não toca em ninguém, entendeu?! Então, quando você está dançando no palco, além da própria concepção que você tem que ter do corpo e do espaço [ela circunda o corpo com as mãos], a concepção do espaço, você tem que estar com o ouvido apurado e atento ao que [ela estala os dedos] as pessoas estão falando para você, para você se ajeitar no palco e conseguir escutar a música. A concentração é muito grande, porque você tem que escutar a música para você fazer dentro da música e ainda ficar atenta aos colegas e aos professores [em cada uma das mãos, ela sinaliza esses elementos que ela citou], que estão falando ‘ah, vira mais para a direita’ porque você está torta, ou ‘vai mais para frente’, para ficar um desenho bonito, entendeu?! [...] o toque é fundamental para o ensino. Agora, para você dançar no palco, aí, os outros sentidos são mais importantes do que o toque em si”.

³⁹ No grupo profissional da companhia não havia bailarinos com deficiência visual no período de realização da pesquisa. Os bailarinos que conduzem as bailarinas cegas ou com baixa visão entrevistadas não têm deficiência visual.

(...)

A mesma opinião em relação ao toque e aos comandos verbais é compartilhada por Ana que relata:

“[...] é através do toque que realmente a gente aprende, a gente sente como que é feito cada movimento. E a audição, a gente tem que estar sempre ligada, porque não só aqui, mas nos palcos, quando a gente está dançando, tem as pessoas falando ‘Ana, corpo para a direita, vai mais para frente’. Então, a gente tem que prestar atenção nas pessoas que estão falando, nos nossos movimentos, e, também, na música e nas nossas companheiras quando a gente dança em conjunto. Quando eu estou dançando com o bailarino, eu presto atenção no bailarino e na música, então fica mais tranquilo, não precisa ficar ouvindo as pessoas ao redor, né?! Então, dá um suporte maior”.

(...)

Conforme discutimos anteriormente, segundo a perspectiva histórico-cultural, a linguagem assume um papel central no desenvolvimento humano. Percebemos, a partir das experiências narradas pelas bailarinas, que a linguagem possibilita a elas uma aprendizagem bem sucedida, uma vez que Maria encontra meios para que elas possam contar com o toque e com os *comandos verbais* durante as aulas, ensaios e apresentações.

O(a) professor(a) utiliza, então, a linguagem verbal para os comandos verbais, e também utiliza a linguagem não verbal – o toque e o estalar dos dedos – para instruir as bailarinas em relação aos movimentos a serem realizados. Portanto, tanto nos comandos verbais quanto no aprendizado e no uso de comandos não verbais, o que está em questão é a participação da linguagem no desenvolvimento.

De fato, observamos que a linguagem e as percepções táteis e cinestésicas são centrais no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Porém,

como alertam Nunes e Lomônaco (2010), a linguagem só pode alcançar seu êxito para pessoas com deficiência visual caso esteja adaptada às suas necessidades. No caso do balé ensinado pela professora Maria, foi possível perceber a adaptação de toda a técnica comumente utilizada no ensino da dança clássica para que as alunas cegas ou com baixa visão pudessem realmente aprender.

Além do toque e do uso da linguagem verbal, os bailarinos são atores fundamentais no grupo profissional de balé da instituição participante desta pesquisa. Todas as bailarinas ressaltaram o papel deles não apenas na condução – algo comum na dança clássica –, mas especialmente na parceria durante as aulas, ensaios e apresentações e no apoio aos(as) professores(as) e coreógrafos(as). Natalia descreve como é a relação com os professores, bailarinos e bailarinas do grupo:

“[...] os bailarinos e os professores, como eles estão vendo, eles acabam ajudando mais com correções do que as meninas, porque as meninas, lógico que, assim como eu, não podem ajudar muito. Mas, às vezes, a gente se ajuda também, quando, ‘ah, Natalia, como é que faz esse passo?’. A gente ensina. Tenta ensinar, tenta fazer com que a outra entenda. Porque é o que a Maria falava, no começo, ela ensinava tudo. Só que, para não ficar parada, quando uma aprendia, ela falava para uma ensinar a outra, a que não sabia ou o que não tinha aprendido. Então, desde pequena, a gente começou uma a ensinar a outra, assim. Então, ela fala que, às vezes, a gente, sei lá, determinadas pessoas pegavam mais rápido quando outra pessoa ensinava, de repente um deficiente ensinava. Na verdade, são formas de ensinar, são didáticas, né?! Porque, às vezes, você não entende de uma forma, você vai entender de outra. A gente procura também se alguém pede ajuda, a gente não vai ensinar assim e olhar e falar ‘olha, fulano, você está fazendo errado’”.

(...)

Marianela destaca o papel dos bailarinos, especialmente nos *pas de deux* (do francês, significa "passo a dois"), quando eles dançam com as bailarinas:

“[...] Nem sempre a gente dança em palco adaptado, ideal para uma dança clássica. Às vezes, a gente dança no chão, no azulejo, no carpete, numa passarela, onde contratarem, a gente dança. Então, quando a gente dança de casal, é muito mais fácil porque a gente se sente totalmente segura, porque eles estão ali, independentemente de qualquer coisa, a gente pode confiar que eles estão ali. Eles estão falando ‘mais para frente, mais para trás’. Mas, enfim, se a gente não tiver eles, se a gente estiver dançando uma coreografia mais de grupo, também tem as pessoas que ficam ao lado, nas coxias, assim, elas ficam falando, para frente, para trás, para o lado, ou, quando é em grupo, a gente se chama uma a outra, então isso também é diferente”.

(...)

A segurança que as bailarinas percebem quando estão dançando com o apoio de um bailarino colabora, como explica Marianela, para que ela possa “*confiar que eles estão ali*”. A relação de confiança, aprendizado e desenvolvimento estabelecida entre elas e os bailarinos e entre elas mesmas, inicialmente incentivada pela professora Maria, também se articula ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, explicado anteriormente. Interessante notar que Maria e, atualmente, toda a equipe de professores(as) da instituição participante da pesquisa não apenas pedem a cooperação entre as bailarinas e bailarinos para o processo de ensino e aprendizagem como incentivam que essa troca de conhecimentos ocorra⁴⁰.

Para Fontana (1996), a partir do aprendizado recíproco entre professores e alunos é possível redimensionar os espaços do ensino e da aprendizagem. Quando essa tradicional barreira é quebrada, “os espaços do ensinar, do aprender e do pesquisar” se

⁴⁰ Informação registrada durante o trabalho de campo. Como explicado no capítulo de procedimentos metodológicos, observamos detalhadamente o dia a dia dos(as) bailarinos(as) da instituição participante da pesquisa.

redimensionam em um “espaço do ensinar aprendendo, do aprender ensinando, do ensinar/aprender pesquisando, do pesquisar ensinando/aprendendo” (Fontana, 1996, p. 170). É nesse espaço em que a zona de desenvolvimento proximal impulsiona novos ciclos de desenvolvimento.

Quando estão dançando sozinhas, sem a companhia de um bailarino, as bailarinas relatam que os movimentos mais complexos para elas, segundo suas próprias palavras, costumam ser aqueles que envolvem a execução de giros⁴¹ e saltos. Alina relata que o giro é, para ela, o movimento mais difícil:

“[...] não só pelo medo, como pela falta do senso de direção, sabe?! Porque para fazer um giro completo, você tem que saber onde você começou e onde você parou. E não é tão fácil, entendeu?! Então, a gente tem que ter essa percepção mesmo, e, assim, a maioria das pessoas vai falar para você que a coisa mais difícil é o giro e na hora de dançar é realmente o espaço. [...] você vai dançar assim, com medo de cair e com medo de bater nas outras, entendeu?! Se não for uma coisa, vai ser outra. Eu mesma, antes de chegar no palco, tem palco que o chão é da mesma cor do palco [Alina tem baixa visão], então, eu não sei onde termina e onde começa, então já fico assim, sabe [ela levanta as mãos espalmadas, demonstrando surpresa e medo]?! Eu falo ‘ai meu Deus do céu, vou cair!’. E não é agradável. Então, eu imagino as meninas que não estão vendo nada, que deve ser pior ainda”.

(...)

Além de Alina, Misty também relata mais dificuldade nos giros:

⁴¹ Como explicam Costa, Ferreira e Felício (2013, p. 301), a execução de giros é: “... considerada uma tarefa complexa a qual envolve uma estratégia de movimento da cabeça, o ‘marcar a cabeça’, que dissocia a rotação de tronco e cabeça — enquanto o corpo gira, o olhar permanece fixo num mesmo ponto, e quando a amplitude máxima de rotação de cervical for atingida, a cabeça realiza uma rápida rotação para o mesmo sentido do movimento, fixando o olhar novamente no mesmo ponto”.

“[...] a gente tem muito medo de fazer pirueta, tour piqué⁴², tudo o que é giro a gente tem muito medo de fazer. É aquilo que eu falei mesmo, fica uma insegurança: ‘ah, se eu fizer, eu vou cair’. Eu já caí. Mas, hoje, quando eu caio, eu levanto e continuo, eu falo ‘agora é que eu vou fazer mesmo. Que isso, vai me derrubar? Não é assim não, isso não vai ficar assim não!’. [...] Mas acho que é mais giro mesmo porque uns falam que quem enxerga tem um ponto que olha, é um eixo, né?! Olha e bate cabeça para girar. A gente não. A gente é porque... ‘ah, consegui girar do meu jeito, pronto’. Independentemente de a gente estar vendo ou não, a gente consegue girar. E saltar, assim, tem gente que tem medo, mas, aí, é de cada um. Eu, para mim, foi o giro mesmo”.

(...)

Encantada concorda com Misty sobre as dificuldades enfrentadas por uma bailarina cega ou com baixa visão nos movimentos de giro e explica por que os saltos também podem representar um desafio. Ela detalha:

“[...] nós, bailarinas deficientes visuais, temos no balé, muitas vezes, [dificuldades] é de girar, né?! Porque a gente não tem um ponto fixo para marcar. A gente tem que se concentrar muito mais do que uma pessoa que enxerga, para sair daquele lugar e voltar para aquele mesmo lugar no giro. Os saltos, a gente faz sim, sem problema nenhum, mas a gente sempre se preocupa onde a gente vai descer, né?! A gente salta e tem que se preocupar principalmente com os saltos grandes, [...] em parar no lugar certo, para não bater numa parede ou, de repente, sei lá, não pisar em algum lugar em falso ou até mesmo não cair do palco”.

⁴² *Pirouette* (Pirueta) é o ato de "rodopiar ou girar rapidamente. Uma volta completa do corpo sobre um pé em *demi-pointe* ou *pointe*, sendo conseguida a força impulsora pela combinação de um *plié* com movimento de cabeça (*spotting*)". *Piqué*: "nesse passo deve-se tocar diretamente com a *pointe* ou *demi-pointe* do pé que está em movimento em qualquer direção ou posição desejada com o outro pé suspenso no ar" (Fonte: Mundo Bailarinístico. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/06/adagio-do-italiano-agio-vontade.html>).

(...)

O ponto fixo mencionado por Misty está diretamente relacionado ao controle do equilíbrio, que, por sua vez, liga-se às informações dos sistemas vestibular, visual e somatossensorial⁴³. No caso das bailarinas, um agravante é o fato de a base de apoio ser pequena, uma vez que os movimentos frequentemente acontecem na sapatilha de ponta. Por isso, a questão tem sido pesquisada nacionalmente e internacionalmente.

Costa et al. (2013), por exemplo, realizaram um mapeamento sobre autores que têm pesquisado o equilíbrio estático e dinâmico em bailarinos, buscando caracterizar o controle e a dependência visual deles para a manutenção do equilíbrio. A partir da seleção e análise de 18 artigos (escritos em inglês e português), os autores apontam que a retirada da informação visual afeta significativamente a estabilidade postural dos bailarinos. A partir da restrição visual, os bailarinos têm maior deslocamento do centro de pressão, de modo que eles têm grande dependência visual para conseguirem se manter em equilíbrio (Costa et al., 2013).

Considerando que uma bailarina sem deficiência visual enfrenta dificuldades na execução de giros, uma bailarina cega ou com baixa visão precisa buscar soluções apropriadas (ou, em termos vigotskianos, rotas alternativas, como mencionado no eixo A) de aprendizagem para realizar esses movimentos. Uma dessas possibilidades, como conta Ana, é a criação de um ponto imaginário quando realiza os giros.

Ana: *“Eu tenho muita dificuldade de giro. Aiii, giro é o martírio da minha vida [ela suspira e ri], porque é uma coisa muito difícil. Além disso, tem que ter muita dinâmica de corpo mesmo. [...] toda bailarina que enxerga marca um ponto fixo, e a*

⁴³ Para informações sobre os sistemas vestibular, visual e somatossensorial ver Kleiner, Schlittler e Sánchez-Arias (2011). Como explicam as autoras, "o controle postural está presente em cada movimento realizado, onde contrações musculares apropriadas ocorrem baseadas em informações sensoriais garantindo a posição corporal desejada. Estas informações sensoriais, provenientes dos sistemas visuais, vestibulares, auditivos e somatossensoriais auxiliam o Sistema Nervoso Central na realização de ajustes posturais. Cada sistema sensorial fornece informações com características únicas, pois cada classe de receptores opera de maneira ótima em frequência e amplitude específicas" (Kleiner et al., 2011, p. 350).

gente que não enxerga também tem que marcar para não ficar torta. Então assim, nas coreografias que eu danço, todas têm giro. Depois do giro, eu sempre fico meio tonta porque eu não marco esse ponto ainda, e é muito difícil de ser marcado porque é um ponto imaginário totalmente. Para que a gente pare realmente de frente, para a plateia, né?! Para não mudar nossa direção”.

(...)

O ponto imaginário que Ana cria nos momentos de giro retoma as discussões sobre a importância da imaginação. No caso específico da dança clássica para pessoas com deficiência visual, vemos, como falado anteriormente, que a imaginação é central para as bailarinas dominarem as técnicas da dança. Se, por um lado, os giros são os movimentos mais difíceis para as bailarinas, por outro, Misty explica que o balé clássico colabora significativamente para a melhora do equilíbrio não apenas na dança, mas também no cotidiano. No trecho abaixo, ela narra essa experiência após 17 anos de vivência com a dança clássica.

Misty: “[...] quando a gente entra no balé, a gente não tem noção de equilíbrio [...], tem pessoas que não têm nem segurança para andar sozinho. Quando começa pequeno mesmo, não anda sozinho ainda, ainda não fez aula de mobilidade, essas coisas. Então, o balé clássico acaba ajudando porque você tem que fazer diagonal, e diagonal é você sozinho. Então, você vai, você tem que fazer um passo na diagonal, então você acaba se sentindo mais livre, você acaba perdendo o medo mesmo de andar, de correr, você ganha equilíbrio e disciplina. Enfim, você se sente mais seguro”.

Pesquisadora: “Nesse sentido, talvez o balé faça vocês se sentirem mais livres?”

Misty: “Sim”.

Pesquisadora: “E por quê?”.

Misty: *“Eu acredito que sim, pelos passos que a gente faz. Por exemplo, na rua, não tem como você sair correndo. Tem vários obstáculos, pessoas que não te veem, não é a gente que não vê as pessoas, as pessoas é que não veem a gente, é o contrário. Você com a bengala, a pessoa vai lá e esbarra na sua bengala. Então, assim, aqui no balé não tem isso, quando em coreografia mesmo: ‘Misty, sai correndo’. Aconteceu isso comigo, eu não tinha costume, eu quero sair andando assim... meio... ‘será que tem alguma coisa?’ ‘Não, não precisa ter medo, sai correndo, vai, está vazio’. Pronto, você corre, você faz. Na rua você não tem essa liberdade”.*

(...)

Quando Misty diz que “não precisa ter medo” de dançar porque o palco “está vazio”, observamos que a dança reconfigura a relação da bailarina com o espaço, que passa a ser dotado de novos sentidos. O medo, então, dá lugar à liberdade, impactando radicalmente o modo como elas se relacionam com o mundo objetivo.

A narração de Misty comprova as afirmações de Cazé e Oliveira (2008), ao explicarem que a compreensão e a assimilação do movimento na dança estão diretamente ligadas às possibilidades que a pessoa com deficiência visual tem para explorar o movimento individualmente e na relação com o outro. A dança deixa de ser pensada simplesmente como terapia e passa a ser vista como uma atividade de movimento específico, como corpo em ação. No caso das bailarinas cegas ou com baixa visão, essa relação com o outro ocorre pelas interações cotidianas com professores(as), bailarinos(as) e a equipe da instituição, pelo toque, pelos comandos verbais entre outros.

Entre as especificidades do balé para pessoas cegas ou com baixa visão, algumas bailarinas destacaram diferenciais que elas afirmam sentir em relação às bailarinas que não têm deficiência visual. Encantada explica que:

“[...] a gente acaba ganhando mais experiência até do que uma pessoa que enxerga [...] a gente tira mais conhecimento do professor, a gente pergunta para o professor: ‘Professor, é para ficarmos com o corpo para tal lugar? O que que é preciso fazer?’. Aí, ele vai lá e mostra no corpo dele mesmo. Então, isso, a pessoa que é visual, ela já não tem porque ela já olha tudo. Então, assim, ela não tem esse conhecimento do trabalho corporal que é feito, de onde você tem que fazer força, de como você pode fazer para ficar torcida no lugar certinho. Então, isso é uma coisa boa que a gente vai levar para o resto da vida e que poucas pessoas têm. [...] Na realidade, se o professor chega e fala: ‘faz um degage devant⁴⁴’, a pessoa que enxerga, ela vai olhar e vai copiar do professor e vai fazer, só que ela não sabe que força que ela tá usando, ela não sabe que músculo que ela está fazendo a força pro pé ficar em en dehor⁴⁵. A gente não, a gente tem essa oportunidade de tocar no professor e [ela bate no próprio corpo mostrando] ele fala: ‘olha, faz força aqui, ou na virilha, ou o que seja, para o seu calcanhar poder ir para frente’. Então, a gente tem essa oportunidade que ninguém tem [...]”.

(...)

Sobre isso, Alina comenta:

“[...] a gente acaba prestando atenção nas coisas que as pessoas que enxergam não prestariam, entendeu?! A gente presta mais atenção no nosso corpo, nos passos realmente, porque as pessoas que enxergam têm essa mania de copiar, olhar a frente, olhar do lado e copiar. A gente não tem isso, então, a gente realmente aprende, entendeu?! A gente aprende por nós, a gente não fica copiando o tempo inteiro,

⁴⁴ *Dégagé*: é o "movimento ou a posição em que a perna é levantada do piso. É o apontar do pé em uma posição aberta com um pleno colo de pé. Não há transferência de peso" (Fonte: Mundo Bailarinístico. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/06/a-adagio-do-italiano-agio-vontade.html>).

⁴⁵ *Dehors*: Significa "para fora. Em passos e exercícios o termo *en dehors* indica que a perna, *à terre* ou *en l'air*, move em uma direção circular, em sentido horário de frente pra trás" (Fonte: Mundo Bailarinístico. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/06/a-adagio-do-italiano-agio-vontade.html>).

entendeu?! Então, a gente tem essa vantagem de que tudo o que a gente faz a gente sabe mesmo, a gente não está imitando alguém. [...] E não sei por quê, mas a gente pega as coisas muito rápido, quer dizer, na verdade, eu sei porque, a gente tem muito boa memória. A gente tem que se basear nisso, já que a gente não tem as dicas visuais, a gente tem que lembrar de tudo que a gente pode, né! Dos detalhes e tal. Essa boa memória faz com que a gente pegue as coreografias bem rápido [...]”.

Pesquisadora: *“E você acha que essa boa memória [...] é ocasionada por quê?”*.

Alina: *“Então, como eu falei, como a gente não tem dicas visuais, a gente acaba usando outros artifícios, seria no caso a memória. Por exemplo, um exemplo bem mundano. Controle remoto da TV, eu não consigo ler o que tá escrito, ah: ‘o que que é play?’, sabe, ‘o que que é os números?’. Já que eu não consigo ler, alguém um dia vai falar para mim, ‘olha, esse aqui é o play, esse aqui é o número’ e eu vou lembrar, entendeu?! Eu vou lembrar dessa posição, já que eu não estou conseguindo ver, eu vou usar outro artifício, que é: eu vou lembrar dessa posição do que que é o que e apertar o que eu precisar, entendeu?! Não só usando minha mão, como usando minha memória para saber onde é o quê”*.

(...)

Vigotski (1997) trouxe uma nova forma de pensar a deficiência, a partir do conceito de compensação social, que primava pela inclusão da pessoa com deficiência valorizando as suas potencialidades e não suas incapacidades. Diante dessa abordagem em relação à deficiência, como explicam Dainez e Smolka (2014), deve-se ir na direção contrária de um ensino que seja embasado no defeito orgânico. Para as autoras, ao advogar pela compensação social, a abordagem vigotskiana alerta para uma instrução que esteja voltada para as possibilidades de desenvolvimento das funções humanas

complexas, entre elas, a memória mediada, a percepção verbalizada e a imaginação – fato que verificamos a partir das falas de Encantada e Alina.

Como abordado no capítulo 2 deste trabalho, Vigotski (1997) defende que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue a mesma lei geral do desenvolvimento de uma pessoa sem deficiência. Interessante notar que o relato das bailarinas revela que elas podem, por meio da dança clássica, desenvolver potencialidades que talvez nem bailarinas sem deficiência visual possam chegar a desenvolver. Por serem submetidas a processos de ensino e aprendizagem de alta complexidade, as bailarinas investigadas desenvolveram rotas alternativas, como falado anteriormente, que possibilitaram a compensação social da deficiência e a reorganização do funcionamento psíquico. É importante considerar que a compensação não ocorre de forma orgânica, mas sim a partir das demandas culturais enfrentadas diariamente para o aprendizado da dança clássica. Sobre o funcionamento psicológico, Vigotski (1996) explica:

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem parte de seu desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (Vigotski, 1996, p. 105).

Nuernberg (2008) explica que, embora a abordagem de Vigotski esteja mais voltada para o plano genético, as discussões do autor sobre a mudança das relações interfuncionais podem ser aplicadas às questões sobre deficiência. Nesse sentido, para Nuernberg, o processo de compensação social da deficiência permite que sejam estabelecidos nexos interfuncionais distintos do que seria esperado. Para que isso possa ocorrer, o autor recomenda que sejam oferecidas oportunidades de desenvolvimento, por exemplo, das funções de atenção concentrada, da memória mediada, da imaginação e do pensamento conceitual de pessoas com deficiência visual.

Quando as bailarinas cegas ou com baixa visão explicam, por exemplo, que, ao mesmo tempo, precisam estar atentas ao que a equipe técnica fala nas coxias, ao que está acontecendo no palco, ao domínio da técnica no corpo e às emoções, elas precisam dominar diversos elementos ao mesmo tempo. Podemos, então, afirmar que o ensino da dança clássica afeta diretamente o desenvolvimento psicológico superior da pessoa cega ou com baixa visão, potencializando o desenvolvimento, aspecto reforçado por Vigotski (1997).

O fato contado por Alina não se refere apenas às questões que permeiam a internalização e a memória, mas também aos aspectos táteis para a localização espacial das bailarinas nas aulas, ensaios e palcos. Sobre isso, Maria narra um episódio com uma bailarina:

“Uma vez, uma aluna estava de costas e eu falava: ‘vem para trás’ e ela ia para trás, até que ela caiu do palco. Então, aquilo me deixou super frustrada. Eu nunca quis que meu trabalho fosse um trabalho voluntário bonitinho aos olhos das pessoas, eu queria buscar na ciência a resposta das coisas erradas que aconteciam no meu projeto, e aí hoje eu entendo que eu tenho que falar: ‘vira o corpo para a direita. Mais um pouco. Agora você vem para trás’ [ela sinaliza sentada com o próprio corpo esses

movimentos que ela está falando]. *Então esses comandos, 'corpo para a direita', significa que ela vai só virar o corpo, e não vai vir para a direita [...], mas isso foi uma coisa que eu criei, com aprendizado [ela vira o corpo de um lado a outro e estala os dedos], né?! Então elas têm: corpo para a esquerda, corpo para a direita, vai para a direita, vai para a esquerda, vai para frente, vai para trás [ela sinaliza os movimentos com as mãos]. Com esses comandos, além da lateralidade, e dos sons que elas têm que ouvir [ela estala os dedos novamente], mas não é sempre que elas escutam, às vezes, elas estão dançando e falam: 'Maria, eu não ouvi nada do que você falou' e, mesmo assim, elas fizeram perfeito. Então, todos esses comandos são importantes, porque acontece que, às vezes, a aluna está dançando e ela fica de costas".*

(...)

O relato de Maria faz-nos lembrar o lema "Nada sobre nós, sem nós"⁴⁶ ("Nothing about us without us"), adotado internacionalmente para reforçar a importância de se pensar a deficiência de maneira inclusiva e com participação das próprias pessoas com deficiência nos programas, políticas e demais ações. O lema alerta para um aspecto defendido pelos movimentos internacionais de direitos humanos: a pessoa com deficiência deve estar presente de forma integral no que é pensado para ela (Sasaki, 2007a, 2007b). Como verificamos ao longo deste eixo, Maria não criou o método da dança clássica para pessoas cegas ou com baixa visão sozinha, mas contou com a

⁴⁶ Como explica Sasaki (2007a, 2007b), a expressão "Nada sobre nós, sem nós" foi utilizada por William Rowland, um ativista reconhecido internacionalmente na área da deficiência, em 1986, no artigo "NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul". O lema começa a ser propagado e a ser utilizado mais fortemente em vários países durante os anos seguintes. Em 2002, a Declaração de Madri (23/3/2002) tornou-se o primeiro documento internacional a trazer a frase "Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência", constituindo-se em uma versão mais clara do lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós". Em um pronunciamento sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, que contou, em 2004, com o tema 'Nada Sobre Nós, Sem Nós', a Organização Internacional do Trabalho reconheceu o lema 'Nada Sobre Nós, Sem Nós' como o slogan para as ações conjuntas voltadas para as pessoas com deficiência em todo o mundo. Para a história completa sobre a utilização do lema, ver Sasaki (2007a, 2007b).

colaboração cotidiana da equipe técnica e das bailarinas para que isso pudesse acontecer.

Cabe considerar que o contato com o outro na dança possibilita à pessoa com deficiência visual a percepção da imagem corporal e da relação com o espaço circundante. Para Cazé e Oliveira (2008), ao perceber o movimento de outro corpo, a pessoa com deficiência visual pode conhecer a si própria, expondo ideias por meio dos seus movimentos e do seu corpo, ganhando propriedade sobre parâmetros sensório-motores.

O deficiente visual constrói o seu universo a partir do toque e os seus movimentos em dança serão construídos a partir do seu repertório de experiências. Poder movimentar-se sem o auxílio de outras pessoas é, para o deficiente visual, sinônimo de autonomia conquistada passo a passo em um processo contínuo de novas adaptações, promovendo novas aprendizagens. Desta forma, dançar não deve ser um ato mecânico destituído de significado para o corpo que dança (Cazé & Oliveira, 2008, p. 05).

Além do necessário equilíbrio para a dança clássica e de um período de preparação, uma bailarina vivencia uma espécie de rito de passagem, que é o momento em que ela chega até a primeira posição em ponta⁴⁷. No caso das bailarinas participantes da nossa pesquisa, esse momento ocorreu de formas diferentes, especialmente porque algumas delas chegaram à ponta desde a infância ou adolescência e outras já eram adultas. Misty e Polina relatam como foi esse momento:

⁴⁷ Como explicam Barcellos e Imbiriba (2002, p. 43), "a primeira posição em ponta do Balé Clássico consiste, principalmente, na manutenção do corpo ereto apoiado sobre o bordo anterior dos pés, o que representa uma grande redução na base de sustentação. As diversas posições de ponta do Balé Clássico, que diferem de acordo com a posição dos pés entre si, possuem em comum a base de sustentação extremamente diminuída, o que requer um grande esforço muscular e neurofisiológico". Os autores explicam que a posição em ponta representa simbolicamente a leveza e a superação das coisas materiais.

Pesquisadora: “*Vocês estão há muitos anos no balé... como foi o processo de chegar até a ponta? Como foi pra vocês e como é estar aperfeiçoando a técnica de estar na ponta?*”.

Misty: “*É um desafio, porque sapatilha de ponta tem meninas que têm medo no começo. Eu não tive, mas tem gente que tem. Então, a sapatilha de ponta você tem que ter equilíbrio, e é o que a gente ganha com balé clássico, o equilíbrio. Ao longo dos anos, você vai buscando segurança porque isso a gente tem que ser trabalhada, nós mesmas temos que nos cobrar quanto à segurança. No começo, todo mundo tem medo de girar [...]*”.

Pesquisadora: “*E você, demorou muito pra chegar na ponta, Misty?*”.

Misty: “*Eu não demorei muito, não, mas tem alguns anos sim de aula. Depois vem o desafio de dançar a coreografia. Enquanto na aula você fica fazendo autoaperfeiçoamento, [...] quando você vai dançar, dá aquele friozinho na barriga [ela fala com um sorriso]*”.

Pesquisadora: “*E você, Polina?*”.

Polina: “*Eu, quando comecei, eu ia muito mal na ponta, mal conseguia ficar nas pontas: subia e descia, subia e descia. Ficava muito com as costas para trás e tinha muito medo de girar. Então, na primeira vez que eu fiz uma pirueta, que a Maria praticamente me obrigou, para o meu bem, lógico, mas ela me obrigou: eu fiz e caí. Aí, também perdi o medo. Nunca mais eu me neguei a fazer pirueta na ponta [ela ri]*”.

(...)

Misty e Polina estão na companhia desde a adolescência, como vimos na metodologia. Contudo, há bailarinas mais recentes na companhia que precisaram ensaiar em ritmo intenso para conseguirem acompanhar as aulas, ensaios e apresentações das bailarinas profissionais da instituição. Entre elas, está Alessandra. Seu relato apresenta

as dificuldades que a falta de preparação anterior pode trazer para a prática do movimento:

“[...] elas já têm muito mais tempo, então elas tiveram toda a base, entendeu?! Não todas, porque não são todas que tiveram não [ela ri]. Mas as mais antigas tiveram todo um trabalho na meia ponta pra depois colocar a ponta. Eu não! Foi um ano na meia ponta e, aí, ponta e vamos lá [ela diz, portanto, que foi para a ponta depois de um ano]!. Então, o corpo não teve toda a preparação que o balé precisa, acaba tendo essa cobrança, entendeu?! Mas isso porque eu já comecei o balé tarde, né?! Não comecei criança, pequena, então você não tem jeito de esperar 10 anos para chegar lá. Você tem que fazer tudo em cinco anos, um exemplo, né?! Lógico que cada uma vai se desenvolver porque, por mais que você puxa, às vezes, o corpo não responde. Então, não tem jeito. Mas eu acho que a cobrança maior assim é em relação à técnica mesmo, à execução do movimento”.

(...)

Meereis et al. (2011) explicam que não há, nos estudos e manuais de dança, um consenso em relação à qual seria a idade correta para que se inicie o trabalho com a sapatilha de ponta. Apesar disso, mencionam que, no estudo que conduziram com bailarinas clássicas, a maioria delas utilizou a sapatilha com 4,8 anos, em média ($\pm 2,2$ de desvio padrão), de prática do balé clássico. Encantada, por exemplo, conta que houve pouco tempo do início do balé até a chegada à ponta. Ela relata:

“[...] eu não tive muito tempo para pensar não. Assim, no meu primeiro ano de começar a subir na ponta, eu já ganhei uma variação. Uma variação é um solo que a bailarina faz. E era o ano da Bela Adormecida. Todas nós tínhamos que fazer uma fada, né! Tinha a fada rosa, a fada verde, e eu ganhei o papel da fada amarela, que é a fada mais alegre, que vai levar alegria para o reino, e, para mim, foi super difícil

porque era o primeiro ano de ponta. Então, quando eu subia na ponta, eu ficava muito tensa, só que eu não podia ser tensa porque eu tinha que sorrir, tinha que levar alegria [pesquisadora e entrevistada riem juntas], tinha que brincar assim na hora da coreografia. Então, foi muito difícil dançar essa variação no meu primeiro ano de ponta. Foi, mas os professores não me deixaram desistir. No meio do caminho, eu pedi para não dançar na ponta, eu estava com muito medo de fazer feio, mas eles falaram: ‘não, você vai dançar’ [ela balança positivamente a cabeça]. Insista e você vai ficar aí, a gente vai pegar no seu pé e você vai dançar. E, graças a Deus, eu dancei, foi meu primeiro ano dançando na ponta, aliás, eu não dancei só essa variação, dancei também um conjunto com as mais velhas, outro presente também, porque foi uma honra dançar com elas... [...] Logo no primeiro ano, dancei tudo na ponta. Bem puxado assim. E eu estava com muito medo”.

(...)

Após superarem os desafios para a chegada até a ponta, as bailarinas que começaram mais tardiamente na dança clássica, alcançaram, enfim, o espaço para atuarem profissionalmente. Tanto elas quanto as bailarinas que praticam a dança clássica desde a infância ou adolescência encontraram na arte o caminho para se (re)descobrirem. A arte proporcionou a elas experiências e vivências muito diferentes daquelas vividas anteriormente, não apenas em relação à inclusão na sociedade, mas também em relação à uma abertura para o conhecimento de si e de outro, de modo que suas trajetórias foram positivamente transformadas após encontrarem a dança.

A partir da perspectiva histórico-cultural, percebemos que os desafios podem ser promotores de desenvolvimento. Dar piruetas, subir na ponta, sentir dores, entre outros, são elementos que fazem parte do cotidiano das bailarinas. Neles, está implicitamente presente a figura de Maria. Ela chegou a conclusões similares às de Bordas e Zoboli

(2009, pp. 82-83), para quem “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações são reconhecidas, mas não devem conduzir/restringir o processo de ensino, como comumente acontece”.

No eixo C, após termos conhecido as trajetórias das bailarinas até a profissionalização, investigaremos como elas vivenciam a arte, especialmente em relação ao impacto vivencial do palco, à música e ao figurino, além da relação estabelecida com o público. Por isso, o próximo eixo retoma as discussões teóricas anteriores sobre psicologia da arte e os elementos estéticos na dança clássica.

Eixo C (3º. Ato): A experiência no palco: o público e a bailarina

O mundo excludente e preconceituoso do lado de fora do portão da companhia de dança, como vimos nos eixos A e B, sofre uma transformação ainda mais evidente quando as luzes se acendem no palco. É nesse momento, maquiadas e com figurino, que as bailarinas relatam experimentar a forte sensação de estarem fora da vida cotidiana. Nesses instantes, elas vivenciam o auge do ofício da bailarina clássica e encontram a culminância do trabalho realizado durante os anos de aulas e ensaios. Sobre isso, Encantada conta:

“O palco, para mim, é como se fosse a janela dos meus sonhos [...] quando eu subo no palco, eu me sinto feliz, eu me sinto completa. Eu me sinto muito bem de estar dançando com as minhas amigas, com os meninos, de estar fazendo um trabalho que está ajudando não só a gente que está ali no palco, mas outras pessoas com deficiência que, às vezes, acham que... têm deficiência e [pensam] ‘não, vou passar o resto da minha vida em casa porque acabou pra mim’... não... Ali, a gente pode mostrar para as pessoas que elas podem, sim, realizar os sonhos delas, que a deficiência não te empata

de nada, pelo contrário, você vai viver uma outra vida, você vai aprender a enxergar com o coração. [...] Os deficientes que estão assistindo a gente, ali, têm a oportunidade de saber que eles podem continuar enxergando de outra forma, com os olhos do coração, mas eles podem continuar e realizar os sonhos deles. Então, para mim, é a janela dos meus sonhos e dos sonhos de outras pessoas que podem estar assistindo a gente, ali, e que podem se inspirar no nosso trabalho e correr atrás do sonho deles também. Então, para mim, o palco é a janela dos meus sonhos”.

(...)

Conforme abordado anteriormente, algumas das bailarinas participantes da nossa pesquisa, como Marianela e Encantada, contam que, antes da chegada à dança clássica, não imaginavam que uma pessoa com deficiência visual poderia dançar. Elas também descobriram no palco que podem, além disso, disseminar a arte e as reais potencialidades de trabalho de uma pessoa com deficiência.

Na fala de Encantada, notamos que ela explica sobre sua satisfação pessoal em também, de certo modo, mostrar-se para o *outro*. Ao se apresentar no palco, como alguém que realiza potencialidades, ela abre janelas para si e para o outro, revelando-se de modo diferente daquele com o qual entrou na companhia. Assim, a partir do relato de Encantada, percebemos que, depois da profissionalização, ela se depara no palco com a concretização do sonho que, um dia, acreditou ser impossível de realizar.

Quem também relata uma experiência única quando está no palco é Ana. Ela conta:

“O palco, para mim, é um lugar divino. A música, sem explicação, né?! Geralmente, as [músicas] que eu danço falam muito, botam muita emoção mesmo em cada batida. Cada momento é forte; é muito magnífico mesmo. O figurino é pura transformação, quando você vê [ela se refere ao público das apresentações] uma

bailarina ali só de meia-calça, collant e saia, você vê uma coisa básica. Aí quando coloca o figurino, você se transforma [...] [ela fala sobre isso com encantamento na voz]. Ah, é uma magia, de verdade, algo muito especial dançar! Eu sempre falo que quando eu estou lá dançando é como se a minha alma saísse dançando, sabe?! É como se eu saísse do meu corpo e tivesse só uma alma dançando, chegando ao lugar mais alto possível, que é o céu e tocando, sabe?! Um momento muito especial mesmo, é estar entre anjos, é uma coisa muito minha mesmo estar dançando”.

(...)

A partir do relato de Ana, vemos que a dança clássica representa, para ela, uma transformação quase mágica de si mesma em outra pessoa. Essa transformação ocorre por meio daquele mesmo corpo, que anteriormente era visto como limitado: é o corpo que toca o céu e é capaz de dançar na sapatilha de ponta, atuando junto com os componentes do espetáculo, tais como: a música, o figurino e os jogos de luz.

Nas falas de Encantada e de Ana vemos que, quando estão no palco, sob as luzes acesas e o olhar do público, elas sentem, de certo modo, que a bailarina profissional assume destaque, fazendo com que a deficiência deixe de ser a única característica que as define. Como vimos nos eixos A e B, o mundo que fica do lado de fora do portão da companhia de dança é bem diferente daquele que elas encontram do lado de dentro.

Para elas, a emoção de estar ali sob as luzes e em frente ao público é muito difícil de ser descrita, conforme mostram as expressões *"janela dos meus sonhos"* e *"lugar divino"* [sobre o palco]; *"falam muito, botam muita emoção mesmo"* [sobre a música]; *"pura transformação"* [sobre o figurino]; *"me sinto muito bem"* e *"uma magia, de verdade, algo muito especial"* [sobre o dançar]. Além disso, há também uma constância de advérbios de intensidade e adjetivos de grande carga emocional – mais,

muito, muita, divino, algo muito especial – o que evidencia também a grandiosidade do momento.

Entre os elementos a serem considerados nas apresentações realizadas pelas bailarinas, e fundamental para a compreensão de seu processo de desenvolvimento, é o contato com o público. Afinal, a culminância do trabalho do artista, de seu ofício, é a publicação do seu esforço e da criação resultante de todo o percurso da preparação. Essa publicação se dá, no caso das bailarinas, no momento em que se apresentam no palco. Afinal, é o público que dá sentido (em termos bakhtinianos, acabamento) à obra, ele é o verdadeiro cocriador da mesma.

Sobre isso, Zanella et al. (2013) explicam que na análise da obra não se deve nunca dissociar das relações estabelecidas entre o criador e o contemplador, uma vez que estão amalgamados no processo de criação.

O contemplador que participa do processo de criação, importante esclarecer, é um contemplador potencial, um outro que o artista tem como referência para o discurso/arte proferido e para o qual se dirige – é um participante constante na fala interior e exterior do autor e a quem ele orienta sua obra e quem, por consequência, ajuda a determinar a sua estrutura [...] A leitura da obra implica o contemplador na sua recriação, na atualização, negação e transformação de sentidos, alçando-o à condição de cocriador da obra (Zanella et al., 2013, pp. 28-29).

A bailarina Alina nos conta que, sob a sensação do aplauso do público, a emoção é única, uma vez que sente o reconhecimento do esforço das aulas e ensaios.

“Na hora em que eu estou no palco, ser aplaudida, nossa, é uma sensação muito boa, sabe [ela leva as mãos ao peito]?! Meu ego fica todo inflado, entendeu?! [...] o palco é onde eu tenho que fazer as coisas mais bonitas. No ensaio, eu não preciso fazer

tão bonito, agora, no palco, eu tenho que fazer bonito, eu não posso errar, não posso fazer nada [ela dá uma risada nervosa]. É uma coisa mais séria, é tipo uma prova de escola, entendeu?! Você tem que exercitar as suas aulas e o palco é a prova, entendeu?!”.

(...)

O palco, porém, nada é sem a presença de outros elementos centrais, como a atmosfera criada pelo cenário, o figurino, os jogos de luz, a coreografia e a trilha sonora que acompanham as bailarinas em seus movimentos, além, é claro, da presença do público. A dança é uma arte, e sobretudo do ponto de vista daquele que a contempla, marcadamente visual, aproximando-se em muitos pontos da linguagem do teatro – ambos são produzidos para e no palco (Pimentel, 2008; Sampaio, 2011; Zanella, Zonta & Maheirie, 2013).

Na contemporaneidade, têm sido acrescentadas ao cenário e ao desenvolvimento da narrativa as projeções de vídeo, incorporando-se elementos do cinema, outra arte especialmente visual. Todos esses elementos colaboram para a composição da cena (Pimentel, 2008; Sampaio, 2011; Zanella, Zonta & Maheirie, 2013).

Como conta Ana, tais elementos juntos ajudam a compor o espetáculo:

“Acho que, quando a gente está dançando, tem várias coisas que deixam tudo muito bonito. Geralmente, a bailarina está lá vestida de collant, calça e sapatilha para ensaiar. Aí, lá no palco, ela se transforma, coloca uma roupa, uma coroa, mais as luzes do palco. Assim, para nós que não enxergamos, é um detalhe só [as luzes], mas a gente consegue sentir o calor das luzes, às vezes. [...] tudo isso dá sentido para eu estar ali dançando, dá mais vontade. A reação de todo mundo também, da plateia, cada momento que a gente dança, e a bailarina sempre parece uma boneca, então, para mim, isso é a beleza do balé”.

(...)

Para Ana, a beleza da dança clássica está não apenas na perfeição dos movimentos e da expressão da bailarina – resultado de muito trabalho, não apenas dela e de toda uma equipe técnica, mas também da composição geral, que leva em conta os outros elementos, entre eles a luz, o figurino e a maquiagem. Ana complementa:

“Muita gente diz que a coisa mais bela assim de estar dançando é girar muito, levantar a perna muito alto. Tudo isso realmente é muito bonito, mas não basta só isso para mim. Levantar a perna horrores, girar, isso se você não conseguir ser feliz dançando, vão ser só movimentos. Se você não colocar vida nesses movimentos, vai ser um exercício apenas. Então você tem que colocar vida, dinâmica, seu pé tem que falar algo para as pessoas, seus braços, né?! Até o fio do cabelo dança, então não é só movimento [...]”.

(...)

Ao afirmar que a bailarina deve “colocar vida nesses movimentos”, Ana defende, assim como Vianna (1984, p. 29), que a técnica da dança não deve ser uma repetição automática e mecânica, mas sim um movimento que “deve ser sentido e vivido interna e externamente”. Isso significa, portanto, que a dança não é mera reprodução de formas, mas também criação (Vianna, 1984).

Ainda no que se refere à correlação de elementos no palco, Alina conta que se sente transformada quando está no palco, especialmente por causa do figurino e da maquiagem:

Pesquisadora: “[...] E sua relação com o figurino, quando você está maquiada, pronta?”.

Alina: “*Nooossa*, [ela abre um sorriso e não espera a pesquisadora terminar a pergunta; a voz tem tom de felicidade] *a melhor coisa. Eu, qualquer figurino, não paro*

de ficar mexendo assim, de estar passando a mão, passando a mão aqui [ela passa a mão pelo peito sinalizando] porque, normalmente, nessa parte aqui do corpo que tem as pedrinhas e os negócios, né?! Aí tudo eu toco, aí tudo eu pego, tudo eu pego! ‘Ai, minha saia, não sei o quê’. Sabe?! Eu gosto. Nossa, é muito bonito assim, tanto vendo quanto passando a mão, né?!”.

Pesquisadora: “*Você se sente mais bonita quando...*” [Alina começa a falar antes de a pesquisadora terminar a pergunta]

Alina: “*É, muito! Porque minha autoestima não é das melhores, né?! Mas quando eu vejo assim e olho no espelho, eu só consigo ver metade do meu rosto. Porque, no caso da minha visão, eu só consigo ver essa metade aqui, daqui para cá [ela coloca a mão virada no meio do rosto apontando para o lado esquerdo], mas o que eu vejo [quando está maquiada e com o figurino], eu já gosto. ‘Nossa gente, essa sou eu, sabe?!’*” [ela abre um sorriso, com encantamento na voz]. *É uma coisa, você nem acredita que é você quem está ali, entendeu?! Parece que é outra pessoa, sabe?!”.*

(...)

Podemos verificar, a partir do trecho acima e dos eixos A e B, a transformação de Alina ao longo do processo da profissionalização. Antes, ela era desrespeitada por causa da deficiência visual, nas aulas de balé durante a infância, como vimos anteriormente. Após a entrada na companhia, Alina pôde viver a experiência no palco. Mesmo sem enxergar, ela sente a diferença do material pelo toque e se emociona com as diferentes texturas, como se o uso do figurino profissional marcasse a transformação do ensaio para o espetáculo.

Para Vieira (2015, p. 103) pode-se afirmar que “o figurino faz parte da cena como a roupa faz parte da vida”, de modo que existe uma clara transformação entre a cena e a vida. A autora explica que o figurino vai muito além da ornamentação: é

também linguagem e indica uma forma de expressão. Assim, o figurino é uma informação relevante a ser conhecida pelo público e configura-se como um meio de comunicação, em um diálogo constante com o corpo. Vieira (2015) acrescenta que o figurino identifica os personagens, de modo que eles se tornam presentes, visíveis e reconhecíveis pelo público. Nesse sentido, devemos considerar que o figurino torna presente o personagem para o ator ou bailarino: ele veste a nova vida, a vida do personagem representado. Para que a vida desse personagem seja representada no palco, o figurino deve estar em sintonia com os demais elementos cênicos, como a iluminação, o cenário e os próprios atores (Puccini, 2008).

Os elementos cênicos, na sua relação com o que fazem os artistas na cena, são fundamentais para a interação procurada com a plateia, para a comunicação, portanto. Como explicam Gasparini e Katz (2013), um espetáculo sempre comunica algo para seu público, mesmo que nem sempre seja por meio de uma mensagem clara. Para Gasparini e Katz, essa comunicação começa antes de o espectador chegar ao teatro, uma vez que o público provavelmente já conhece ou leu sobre o que vai assistir; e permanece durante o espetáculo, por meio dos elementos cênicos, tais como a movimentação dos artistas, gestos, posturas, maquiagem, adereços cênicos, iluminação e música. Depois da apresentação, o diálogo continua, a partir dos comentários sobre o que foi assistido, em uma espécie de fluxo comunicacional (Gasparini & Katz, 2013).

Tal fluxo comunicacional leva em consideração o próprio espetáculo, a composição apresentada ao público a partir dos elementos cênicos e os movimentos dos bailarinos. Por isso, as informações que não dizem respeito à narrativa apresentada atrapalham a fruição do espetáculo. Nesse sentido, soaria estranho algo que fizesse o público perceber o bailarino apenas como bailarino e não como personagem.

Isso ocorre, por exemplo, com a dor sentida pelas bailarinas durante o espetáculo. Como pontuado anteriormente, a dor é uma realidade no cotidiano da bailarina, especialmente quando atinge a profissionalização. Porém, por mais que ela exista, as bailarinas não podem demonstrá-la ao público. Misty e Polina relatam como elas disfarçam a dor durante as apresentações, para que o público perceba apenas a coreografia no palco.

Misty: *“Na verdade, a gente é lembrada sempre, e cobrada [sobre o sorriso e não expressar qualquer dor] porque a gente não enxerga e, às vezes, você faz e nem percebe [ela fala rindo]. O professor que fala ‘nossa, fulana, você está com uma cara de sofrida’. A Maria que fala muito isso: ‘está com cara de sofrida, não pode!’. Porque a gente está pondo para fora o que a gente está sentindo e, na verdade, é o contrário, você não pode mostrar para o público que você está sentindo dor, independentemente. Ah, o seu pé está sangrando? O público não precisa saber disso, então, por amor à arte, a gente esquece aquilo ali, mesmo doendo o pé, ou a perna. Às vezes, você distendeu a perna, alguma coisa assim, não, mesmo assim, você vai dar o máximo no palco, depois vem o resultado, mas ali no momento...”* [Polina começa a falar].

Polina: *“Eu já dancei num espetáculo que eu estava com bolha no calcanhar, então, no começo, no meio, estava tudo bem, mas chegou um momento que, eu não chorei, nada disso, mas doeu, doeu muito, muito, muito, muito. Então, quando acabou o espetáculo, teve uma colega minha que falou que eu fiz cara de dor, um parente dela falou que eu estava com cara de dor”*.

(...)

Como explicam Misty e Polina, o público não deve perceber no palco nada que não seja a arte. Isso implica que elas sabem que a dor existe e acompanha a bailarina profissional, mas que, ao mesmo tempo, não deve vir ao conhecimento do público.

Trata-se da figura socialmente construída da bailarina como aquela sílfide e perfeita⁴⁸.

Apesar das dores e dificuldades enfrentadas para ser uma bailarina clássica, há momentos nos quais elas podem sentir o reconhecimento profissional, especialmente quando terminam as apresentações e o público as ovaciona. Para Alessandra, as palmas são uma das formas percebidas por elas para saber se o público gostou ou não das apresentações. Aqui, verificamos que as palmas são um elemento importante de ligação entre o público e as bailarinas – uma espécie de termômetro que indica o quanto a apresentação realizada agradou a plateia. Alessandra, por exemplo, diz:

“[...] eu acho que, para toda bailarina, você, não só porque a gente possui deficiência não, mas, para todo mundo, você quer que o público goste, né?! E, para você, quando eles demonstram isso, é por meio dos aplausos, dos gritos, dos bravos, então você sempre procura dançar, dar o máximo de você, para você receber isso em troca. Você receber carinho, gratidão... até você ver que eles realmente gostaram, que eles te admiraram, entendeu?! Pela sua dança, não pela sua pessoa, porque eles não te conhecem, não têm contato, não sabem como você é como pessoa. Mas pelo o que você mostrou ali no palco”.

(...)

A fala de Alessandra revela um dos principais desejos das bailarinas cegas ou com baixa visão que percebemos ao longo da realização deste trabalho; o reconhecimento delas perante a sociedade como profissionais da dança clássica. Encantada compartilha a mesma opinião de Alessandra em relação aos aplausos e à valorização pública do trabalho que elas realizam.

Encantada: *“[...] a gente não consegue ver, mas a gente consegue sentir pelos aplausos se o público gostou ou não. Então, quando a gente recebe aquele aplauso*

⁴⁸ Ou, como diria Chico Buarque, na “Ciranda da Bailarina”: “Procurando bem/ Todo mundo tem/Marca de bexiga ou vacina/E tem piriri, tem lombriga, tem ameba/Só a bailarina que não tem [...]”. Letra completa disponível em <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/85948>.

cheio de calor, cheio de emoção, que a gente vê que eles gostaram, para nós, é muito gratificante. Que é isso que a gente quer: ser reconhecida pelo nosso trabalho. Então, a gente vê que a pessoa não está ali aplaudindo, ‘ai, estou aplaudindo as cegas’, não, ‘eu estou aplaudindo a coreografia que elas acabaram de dançar e de executar aqui no palco, que foi maravilhosa’, entendeu?! Que o pessoal gostou, que o pessoal ficou feliz e realmente se tocou por isso. Então, para nós, esse calor do público é muito importante e é maravilhoso quando a gente é bem aplaudida, isso, nossa, não tem preço. Não tem nem como explicar”.

(...)

A partir do relato de Encantada percebemos que, no palco, ela sente que o público observa em primeiro lugar não a deficiência visual, mas sim a arte, aqui representada pela dança clássica. Nesse sentido, é no momento do aplauso que Encantada percebe que o mundo antes excludente do lado de fora do portão da companhia deixa de identificá-las sob o viés do preconceito e passa a significá-las a partir de uma perspectiva profissional.

Contudo, para Alina, outra bailarina questionada sobre esse aspecto, o público, quando está composto por pessoas que nunca viram bailarinas cegas ou com baixa visão dançando antes, se depara com uma situação totalmente fora do comum e que soa, muitas vezes, até mesmo contraditória. Ela diz:

“Às vezes, quando a gente está em uma apresentação menor, que dá para ouvir mesmo a plateia, a gente só ouve [ela faz o gesto com o corpo e o nariz como se estivesse chorando, engolindo o ar]. Que é um monte de gente chorando, né?! Aí eu não sei, eu me sinto meio dividida porque eu não quero que essas pessoas chorem por dó, entendeu?! Que falem ‘nossa, coitada da cega, olha lá ela dançando, entendeu?!’. Eu quero que a pessoa chore, quer dizer, não quero que ela chore nunca, eu quero que ela

fique feliz pelo o que a gente está fazendo, entendeu?! Que, quando ela chora, parece uma coisa meio condescendente, parece que ela está desdenhando, entendeu?! Fala ‘nossa, que triste a cega ali dançando’. Eu não gosto disso. Deve ter gente que acha bom chorar, mas, ah, eu não, preferiria que elas ficassem felizes, batessem muitas palmas. Falassem os parabéns, tá, entendeu?! Ignorasse a deficiência. Não olhassem as cegas dançando, olhassem um monte de pessoas”.

(...)

Quando diz que gostaria que o público “*ignorasse a deficiência. Não olhassem as cegas dançando, olhassem um monte de pessoas*”, Alina não desconsidera a existência da deficiência, mas tensiona o conceito a partir da sua relação com o público. Como vimos até aqui, as bailarinas vivenciam muitas contradições por causa da deficiência visual. Embora enfrentem o preconceito, o palco transforma-se em um local de possibilidades e potencialidades para elas.

Desse modo, a experiência do palco é emancipadora para as bailarinas cegas ou com baixa visão, uma vez que é ali onde elas alcançam vivências inéditas e pouco imaginadas. O palco passa a representar um local em que elas se transformam em sujeitos ativos e criadores do seu próprio processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a fala de Alina deve ser articulada ao conceito vigotskiano de empatia⁴⁹ – fundamental para entendermos como se dá a relação entre o público e o artista profissional, no nosso caso, as bailarinas clássicas. Brolezzi (2014a, p. 153) explica que a palavra *empatia*⁵⁰, presente em Vigotski em *Psicologia da Arte*, surge a

⁴⁹ Brolezzi (2014b, p. 3) detalha que a empatia "pode ser definida como uma resposta afetiva e cognitiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva e cognitiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. . . . essa mobilização também é importante para a abertura para o mundo exterior, transcendendo a circunscrição do sujeito, necessária para abrir-se a conhecimentos novos".

⁵⁰ Interessante constatar que Brolezzi (2014b) relaciona o conceito de empatia à zona de desenvolvimento proximal e à linguagem. Conforme o autor: “O conceito de zona de desenvolvimento proximal é dinâmico e nele o papel da linguagem é fundamental. Ele pode ser entendido como uma janela que se abre em um processo dialógico. Em uma conversa, em uma aula, em uma entrevista, às vezes se abrem janelas – é o momento em que o aluno está no ponto certo para aprender. Uma vez que ocorra

partir da necessidade de compreender manifestações humanas em relação ao outro, entre elas, sentimentos, emoções e pensamentos.

Embora o conceito de empatia não seja abordado profundamente em *Psicologia da Arte*, conforme afirma Brolezzi (2014a), a concepção sobre empatia é discutida na obra vigotskiana de forma associada à estética, à literatura e ao teatro. Para Vigotski, empatia é "uma forma de se ampliar o universo pessoal, por meio da arte, fenômeno a partir do qual o homem pode completar sua vida incorporando experiências alheias" (Brolezzi, 2014a, p. 159).

Nesse sentido, vale constatar, a partir do relato de Ana, que a concepção das pessoas muda significativamente depois que assistem alguma coreografia. A empatia em relação às bailarinas está relacionada, portanto, à percepção de seu esforço e da beleza que produzem com seu trabalho e não apenas ao fato de serem bailarinas cegas. Ana relata que:

“No começo [da companhia], a gente teve muito preconceito. [...] a Maria comentava que a gente ia nos festivais e as pessoas ficavam assustadas olhando para nós como se fôssemos uns bichos, né?! E, também, os donos dos festivais falavam ‘não, jamais vou aceitar pessoas com deficiência dentro do meu festival, vai estragar, né?!’. Até que eles abriram uma oportunidade de dois minutos. A gente mostrou os dois minutos e deu tudo certo, graças a Deus. Eles gostaram e convidaram a gente outra vez. Na época, ainda não tinha competição com deficientes, né?! Aí, eles abriram a categoria depois de um tempo para dança com deficiência competir também”.

(...)

aprendizagem, os níveis reais e potenciais de desenvolvimento se alteram, e tudo é recolocado em novos termos. Tudo muda e começa de novo” (2014b, p. 6). A partir da relação entre a ZDP e a linguagem, Brolezzi (2014b) explica que, nos momentos em que ocorre essa abertura de janelas, também são essas as situações nas quais a empatia ocorre. Nesses processos colaborativos, um indivíduo pode conhecer o universo do outro e trocar conhecimentos e sentimentos. No caso da relação professor-aluno, o autor explica que a empatia ensina o professor a mostrar que é possível aprender e que não é preciso ter medo.

Para Brolezzi (2014a), deve-se, ainda, relacionar o conceito de empatia de Vigotski a outras questões significativas da teoria do autor, como catarse e vivência. Nesse sentido, a empatia ocorre quando, ao vermos uma obra de arte, nos inserimos dentro dela e nela projetamos sentimentos profundos, que surgem a partir da complexidade de um organismo que é biológico e social. Sem a empatia não há como existir a catarse. Assim, a catarse ocorre por causa da capacidade de nos colocarmos no lugar do personagem ou de uma obra de arte, percebendo-os por dentro; saindo de si e indo em direção ao social (Brolezzi, 2014a).

A obra nos tira do mundo imediato da experiência e nos coloca em uma outra dimensão, aquela rerepresentada pelo objeto artístico na experiência estética (Vigotski, 1999a). Nesse aspecto, quando se trata da dança, a música desempenha papel central. Alina afirma:

“Não dá para você dançar sem música. [...] É importante... do mesmo jeito que você tem figurino, você tem a sapatilha, a música também é outra dessas partes, entendeu [ela faz um sinal de aspas, como se dividisse as partes]?! [...] você tem que entender essa música, ela não está lá só por estar. A música tem tempo, você tem que contar o tempo, você tem que ver o que é, o que cabe em cada técnica, você tem que ver sua expressão dependendo da música, sabe?! Você tem que ser leve ou não dependendo da música, você tem que saber analisar”.

(...)

Alessandra também concorda com Alina sobre a importância da música para a dança clássica. Ela diz:

“[...] eu gosto tanto da dança que quando eu estou dançando, para mim, a única coisa que tem é a música, entendeu?! É a música: é o que eu estou sentindo [ela

gesticula como se estivesse querendo buscar as palavras para melhor se expressar], *são os movimentos e o que está acontecendo ali, no palco*”.

(...)

Como explicado anteriormente, vários elementos compõem uma apresentação cênica. A música, um desses elementos, como defendido por Pederiva (2009), tem um papel central dentro da atividade humana e deve ser estudada e compreendida como arte. Para a autora, assim como a arquitetura, a escultura, a poesia e as artes plásticas, a música também é um meio de expressão presente no campo da arte. Considerando o pensamento vigotskiano, Pederiva explica que a música possui seu próprio sentido psicológico, o qual atravessa o tempo histórico. Nesse sentido, consideramos importante citar Vigotski (1999a):

... a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada de nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas... Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem de sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossa vida o que está por trás dela (p. 320).

Dessas palavras de Vigotski, Pederiva (2009) infere que a obra de arte tem materiais que podem ser combinados de diferentes modos e com pontos de tensão ou de

relaxamento pensados propositalmente pelo artista para que possa ocorrer a reação estética.

Mas, além da música, outro aspecto merece ser analisado no que diz respeito ao trabalho do artista. Para Vigotski (1999b, p. 14), no palco, o ator traz para o público experiências que “não são tanto um sentimento de ‘eu’ quanto um sentimento de ‘nós’”, de modo que as sensações, sentimentos e emoções que passam a ser a emoção da audiência teatral pertencem não a um contexto psicológico individual, mas sim social.

Nessa linha, Marianela explica que, no palco, a bailarina deve demonstrar suas expressões de acordo com a peça que está dançando. Ela diz:

“A gente tem uma responsabilidade muito grande, né?! A gente precisa encantar a plateia com a suavidade, a leveza, a simpatia, sempre sorriso no rosto. Muitas vezes, a gente não está em momento, em situação de sorrir, mas ninguém tem culpa, entendeu?! A gente tem que interpretar aquilo que a gente está dançando. A gente tem que fazer o melhor possível para que isso seja passado e que as pessoas compreendam da forma que deveriam. Então, lá, a gente tem uma responsabilidade muito grande. Além disso, não perder a técnica de tudo aquilo que a gente aprendeu para estarmos lá”.

(...)

Marianela acrescenta que, a partir das expressões faciais e corporais das bailarinas no palco, o público pode compreender o significado do material artístico apresentado. Ela deixa claro, portanto, que se trata de um espetáculo executado por profissionais responsáveis por entregar ao público uma obra. Dessa responsabilidade trazida pela profissionalização das bailarinas, advém a necessidade da técnica e da interpretação de personagens dentro de uma coreografia previamente ensaiada.

Aqui, percebemos que há uma contradição: a pessoa que, apesar de estar sofrendo no palco, deve deixar em suspensão suas dores físicas para assumir emoções e os dramas vividos pelos personagens. Isso caracteriza o ofício do artista, que serve ao público com seu corpo para fazer com que a plateia viva uma experiência estética. Na continuação do relato de Marianela, vemos que:

“[...] cada coreografia tem um significado diferente, umas demonstram felicidade, outras demonstram tristeza ou, o que seja, cada uma interpreta de uma forma. Eu estou ensaiando uma coreografia agora que, para mim, é muito difícil porque... foi meu primeiro solo, na verdade, quando eu entrei no balé. Ela é uma coreografia que é muito expressiva, eu danço com alguns objetos, no caso, uma cartola que representa o político; eu danço com uma garrafa, que representa as drogas; a violência, danço com um tecido e tal. E, quando eu entrei no balé, eu não tinha a parte técnica, dançava de meia ponta e tal, então, assim, era muito mais fácil para eu interpretar, tanto é que eu gostei muito da coreografia, foi a coreografia que eu mais gostei porque eu tenho uma facilidade com a interpretação. [...] só que hoje [quando concedeu essa entrevista, em abril de 2015, o espetáculo estava agendado para maio de 2015], eu vou dançar ele na ponta, tenho que ter muito mais técnica. As pessoas cobram muito mais porque eu já tenho condições e eu não estou conseguindo interpretar como eu conseguia porque é muita coisa para pensar: a parte técnica, a parte emocional, o que eu tenho que passar para as pessoas, o que elas têm que entender, de acordo com aquilo que eu tento passar. Então, assim, é muita informação, é muita coisa, é muito difícil assim, ainda não está no corpo, sabe?! Eu vou precisar ensaiar muuuuito [ela dá uma risada]”.

(...)

Quando Marianela diz que “*ainda não está no corpo*”, isso significa que o personagem ainda não está encarnado nos movimentos, gestos e expressões faciais, fato correlato ao vivido pelos atores, no teatro. Percebemos, aqui, que há elementos semelhantes entre o processo de encarnação do personagem que envolve a bailarina e o processo de construção do personagem que envolve o ator.

Assim, a partir da narrativa de Marianela, constatamos que as bailarinas devem estar conectadas ao propósito do espetáculo, trazendo para os movimentos os acontecimentos a serem representados. Desse modo, as bailarinas precisam dominar não apenas a técnica corporal, mas também a interpretação. Verificamos, então, que o domínio da técnica articulado ao controle das emoções é vital para que elas possam produzir o efeito estético esperado.

Noy (2014) compara o corpo do ator às mãos do escritor durante o processo de criação. Enquanto as mãos do escritor trazem à vida palavras para páginas em branco, o corpo do ator vivencia todo o processo criador. Por ser instrumento de trabalho do ator – e podemos dizer o mesmo em relação às bailarinas da dança clássica –, o corpo deve ser construído e preparado para a criação no palco. Nas palavras de Noy (2014, p. 243): "O corpo deve estar pronto para agir em qualquer momento, seus reflexos devem ser aflorados, e assim como a mente se mantém concentrada, o corpo também deve estar atento aos mínimos detalhes do que o cerca".

A técnica teatral deve ser somada ao treinamento corporal do ator, de modo a colaborar para o processo de atuação e criação, mas sem ser percebida pela plateia. Segundo Noy (2014), quando o corpo e a mente do ator agem juntos, de modo coeso e preciso, o público percebe no palco somente o personagem.

Em relação à arte teatral, Zanella et al. (2013) explicam que a criação não é externa ao ator, mas justamente em seu próprio corpo; há uma construção corporal da

forma estética daquele determinado personagem a ser representado. A forma artística criada e trazida à vida por meio do corpo do ator é realizada no momento em que ocorre o espetáculo, que conta com uma plateia de contempladores que participam do processo de encenação teatral (Zanella et al., 2013).

Dando foco ao ator, de maneira análoga, para a expressão dos sentimentos, a entoação das palavras é acompanhada dos gestos, da postura, dos movimentos e posicionamentos do ator em cena. Dessa maneira, no teatro, o ator, juntamente com as palavras, lança mão de outros recursos de expressão, recursos estes que são objetivados no seu corpo, na postura, nos gestos, nas vestes, de modo que estes estabelecem uma relação de comunicação diferenciada com o público, extrapolando as regras gramaticais da língua e criando uma forma de dizer regida por suas próprias normas e guiada por objetivos próprios (Zanella et al., 2013, p. 32).

Ao contrário do ator, porém, a bailarina não pode contar com as palavras para expressar seus sentimentos. Nesse sentido, as bailarinas devem valer-se de recursos do teatro, tais como os gestos, a postura, os movimentos e os posicionamentos em cena para a expressão dos sentimentos. Em relação a isso, Misty diz que:

“Dançar é poder expressar os sentimentos enquanto estamos fazendo os movimentos. Se a música é alegre, a gente dança sorrindo, feliz. Então, assim, é meio teatro, a gente pode estar expressando sentimentos também enquanto está dançando. Tem coreografia que exige postura de espanhola, então tem que ficar mais séria. A gente meio que faz um teatro mesmo dentro da dança”.

(...)

Sobre o mesmo aspecto, Alessandra complementa:

“Ser bailarina é você poder expressar todos os seus sentimentos através da dança, através da técnica que traz o balé, entendeu?! Porque não é só expressar sentimento, [...] a dança em si é você se expressar através do seu corpo, do seu olhar, do jeito que você mexe a cabeça, do jeito que você olha, do jeito que você mexe a perna, a mão. Você expressa tudo aquilo através do seu corpo, então ser bailarina é isso, só que com algumas técnicas, né?! Porque o balé [...] é todo cheio de técnicas, de passos específicos. Não é simplesmente você mexer o braço, entendeu?! Então, para mim, é isso, você mostrar tudo aquilo que você pode em um palco. [...] Para passar emoção para o público, às vezes alegre, às vezes triste. Depende do repertório, da música que foi escolhida”.

(...)

Para Misty e Polina, a possibilidade de interpretar um personagem no palco é positiva e desafiadora. Elas contam:

Misty: *“Quando a gente dança, a gente não fica pensando no mundo lá fora. A gente pensa em como a gente está bonita ali, em como a gente cresceu. Eu estou representando, eu posso representar um pássaro voando! Enfim, a gente coloca ali todos os nossos sentimentos; é muito bom”.*

Polina: *“Você não vai ter tempo de lembrar dos problemas lá fora. No ano em que nós fizemos a Bela Adormecida, a maioria de nós foi fada. Aí, cada uma tinha um solinho [uma dança solo]. Então, você está com a roupa de fada, está com uma coroa, então não dá para você, né, [lembrar] que hoje eu bati no poste. Você não vai lembrar dessas coisas quando você está dançando”.*

(...)

Ao se transformar em fada no espetáculo, e tendo que atuar conforme o figurino e os movimentos ensaiados, Polina entende que precisa se afastar dos acontecimentos

do seu dia; “*bater no poste*”, por exemplo. Polina precisa entrar em um universo imaginativo que compõe o personagem.

Considerando as possibilidades de criação articuladas à representação e expressão, os momentos de composição de novas coreografias costumam ser os mais tensos para as bailarinas da companhia de dança clássica. Encantada comenta:

“Principalmente quando são coreografias novas, assim, a gente fica bastante ansiosa, eu fico bastante ansiosa, porque é como o professor sempre fala, a gente tem que deixar o personagem entrar na gente. Então, dependendo da música, da coreografia, é sempre uma expressão diferente. Por exemplo, ‘paquita’⁵¹ é expressão mais espanhola e você tem que ter muitas colocações, tem muita torção de corpo e você tem que entrar com aquela postura ‘eu sou a melhor, eu sou a poderosa’. Então, geralmente, eu me preocupo muito com isso, de me expressar, como eu falei, porque você tem que estar fazendo tudo isso, mas você não pode estar com a cara feia, você não pode estar tensa, ao mesmo tempo você não pode estar largada, sorrindo demais. Tem que sempre manter o equilíbrio em tudo que você vai fazer. Então, eu fico ansiosa, porém, eu fico emocionada porque é sempre uma coreografia nova. E o figurino também, a gente fica muito naquilo ‘ai, figurino lindo, ai, como minha maquiagem tá linda’ [ela esboça um sorriso, demonstrando satisfação e alegria em lembrar disso]. Então, a gente quer entrar no palco sempre fazendo o melhor para fazer jus àquilo que você está vestindo e àquele personagem que você está representando”.

(...)

⁵¹ "Esse ballet em dois atos conta a história de Paquita, criada por ciganos, que salva a vida do filho de um general francês, Lucien. Sua estreia foi em 1 de Abril de 1846, na Academia Real de Música de Paris, com libreto de Joseph Mazilier e Pierre Foucher e coreografia de Joseph Mazilier, com música de Edouard Marie Ernest Deldevez. . . . A história se passa na Espanha, durante o período em que o país enfrentava a invasão napoleônica e conta a história de Paquita, uma moça que foi raptada na infância por ciganos, que mataram seus pais e a criaram. Ela conhece Lucien d'Hervilly, filho de um general francês, que logo se apaixona por ela. Lucien, porém, está comprometido com Serafina, filha de um governador espanhol, D. Lopez de Mendonza" (Fonte: Dança Todo Dia. Recuperado de <http://dancatododia.blogspot.com.br/2012/01/ballet-de-repertorio-iii-paquita.html>).

De modo combinado com a necessidade de fazer “o personagem entrar na gente”, Encantada conta que é preciso “manter o equilíbrio em tudo que você vai fazer”. Isso significa, portanto, que Encantada deve ter o domínio técnico necessário para produzir o efeito estético esperado, utilizando a técnica para abrir caminho ao personagem a ser encarnado. Na mesma linha argumentativa de Encantada, Polina conta que, no palco, a bailarina precisa concentrar-se no material artístico e na criação do personagem a ser representado, sendo que, para ela, o resultado vai ser diferente dependendo da bailarina que o representa. Ela diz:

“[...] a gente tem que representar uma fada, representar uma princesa, [...] bruxa [...] querendo ou não você tem que criar o seu [personagem], não adianta falar ‘ah, existem várias fadas’. Existem, mas eu vou dançar de uma forma; minha irmã de outra [ela refere-se à Misty, que está ao lado dela]. Então, querendo ou não, você acaba criando a sua própria. [...] é no modo de dançar, cada um vai dançar de um jeito, um com mais leveza, outro menos”.

(...)

Sobre a interpretação de papéis, Ana concorda com Polina, enfatizando que a arte não é homogeneizadora e depende de quem a produz e de como ela é produzida. Para Ana, assim como defendido na perspectiva histórico-cultural, a arte representa transformação e a revelação das potencialidades humanas.

Ana: *“Eu acho que a arte é uma das coisas mais importantes da vida [...] é essencial. Por meio da arte, a gente realmente expressa aquilo que a gente quer, seja pintura, seja dança, seja música, dá para sentir a pessoa quando ela canta, se ela tem uma voz doce ou não, apesar de que também existe o outro lado, né?! Ela pode ter uma voz doce, mas cantar de uma forma mais grave. Então, a arte realmente é a transformação de cada pessoa. Hoje, a gente, no meu caso, eu faço o papel de princesa*

em um balé, amanhã, eu posso fazer de bruxa. Então, tudo isso aí mexe muito, né?! Hoje, eu posso pintar um quadro de flores, amanhã, eu posso colocar uma coisa de terror. Então, é a essência mesmo das pessoas, a arte”.

(...)

Por ser um elemento mediador das funções psicológicas superiores e por revelar a subjetividade humana, Ferreira, Souza, Moreira, Silva e Dechichi (2009) explicam que a arte tem o potencial para contribuir para a formação social da consciência – não apenas de si, mas também do outro. Para os autores, qualquer tipo de arte, como poesia, música, artes plásticas e teatro pode constituir-se como um elemento para a reorganização da subjetividade. Isso significa, portanto, que a arte é um "elemento mediador determinado e condicionado pelo psiquismo do homem social" (Ferreira et al., pp. 32-33).

Em termos vigotskianos, a arte permite alongar nossas vivências cotidianas, alterando modos de ver o mundo, o *outro* e a nós mesmos. Nas palavras de Frederico (2013):

O indivíduo, perante a figuração estética, pode-se generalizar e, assim, confrontar a sua existência com a epopeia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução. Ocorre então uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal) (p. 137, grifos do autor).

Comentários Gerais

Nos eixos apresentados na presente pesquisa, verificamos que a dança clássica mudou significativamente a relação das bailarinas cegas ou com baixa visão com os

dois mundos que estão separados pelo portão da companhia: o mundo da dança (arte) e a experiência cotidiana na sociedade. Como vimos no eixo A, antes da entrada das bailarinas na dança, elas tiveram, em geral, uma vida marcada pelo preconceito e pela exclusão.

No eixo B, avançamos as discussões em relação ao método de ensino de Maria. Nas análises deste eixo, as bailarinas contaram como Maria utilizou-se de recursos imaginativos, linguísticos, expressivos e gestuais para o ensino da dança clássica. Assim, Maria desenvolveu técnicas de ensino (rotas alternativas) para que as bailarinas pudessem aprender a dança clássica.

Com base nos dados, abordamos, no eixo C, a culminância desse processo de formação das bailarinas em seu ofício que ocorre no palco. Para isso, analisamos a relação estabelecida entre elas e o público, apresentando questões relacionadas à construção do personagem, o domínio da técnica, entre outros.

Os relatos das bailarinas também indicam que elas gostariam que o público as valorizasse não pela deficiência, mas sim pelo trabalho que é realizado. Nas palavras da professora Maria: *“Eu quero que o público veja uma bela arte no palco, e quero que o público aplauda pela qualidade do trabalho, e não pelo fato de serem deficientes”*.

Sabemos que o público é cocriador da obra de arte e identificamos a necessidade de análises posteriores a respeito do efeito estético produzido nos espetáculos. Nesse sentido, observamos que outros estudos podem adensar questões relacionadas à experiência catártica nos espetáculos realizados pela companhia. Convém considerar que, para Vigotski (1999b, p. 15), as emoções do ator “. . . vão além dos limites de sua personalidade e compõem uma parte do diálogo entre o ator e o público”.

Além disso, notamos que um estudo específico sobre as emoções das bailarinas cegas ou com baixa visão no processo criador de construção do personagem e

desenvolvimento do ofício também é uma lacuna investigativa que merece ser tematizada. Em muitas das falas das bailarinas, este foi um aspecto presente, como vemos com Ana:

“Houve uma vez que eu até chorei [perguntamos a ela se ela se emociona quando está dançando]. [...] Lógico, uma lagrima, né?! Não pode também se acabar em lágrimas [pesquisadora e entrevista riem juntas]. Isso não dá. Tem coisas muito difíceis na dança que a gente pensa: ‘não, a gente não vai fazer’. Mas a gente espera cada vez mais e na hora acaba dando tudo certo. Então isso é muito, muito especial, há momentos que marcam muito”.

(...)

Desse modo, a emoção é outro estudo que merece ser discutido futuramente com maior densidade e aprofundamento, especialmente se levarmos em consideração as relações entre emoção e imaginação no processo criador. Entre os aspectos dessa relação, por exemplo, Vigotski (1999a) explica:

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, *só então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (p. 314, grifos do autor).

Como vemos, para Vigotski (1999a), a arte envolve, necessariamente, o processo criador. Trata-se, portanto, de um complexo processo que envolve compreender profundamente como ocorre a relação entre arte, processo criador e superação da emoção nas trajetórias de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre arte, deficiência e desenvolvimento humano constituem o objeto nuclear deste trabalho. Nossa fundamentação teórica e metodológica é baseada nas obras de Vigotski, estando, portanto, nosso entendimento dos usos e sentidos da psicologia vinculado à perspectiva histórico-cultural. Nos textos de Vigotski – voltados para a educação, a crítica da arte e da literatura e, sobretudo, a psicologia – um dos elementos constantes de análise e reflexão é a relação estreita e complexa entre emoção, imaginação, linguagem, conhecimento e vida em sociedade. Para o autor, que defendia uma psicologia estruturada segundo uma concepção materialista, histórica e dialética do homem, é necessário compreender as funções psicológicas superiores enfatizando o caráter dinâmico e plástico da atividade cerebral. Nessa direção, é preciso entender a deficiência (visual, auditiva etc.) não apenas em seu aspecto primário e corporal, mas principalmente a partir dos significados sociais que são criados e que resultam em processos de inclusão/exclusão, revelando processos de desenvolvimento diferenciados.

Tomando como base a perspectiva histórico-cultural, segundo a visão de um de seus mais importantes expoentes, buscamos analisar, na presente pesquisa, o ofício da bailarina cega ou com baixa visão a partir de um olhar para o desenvolvimento humano. Procuramos estudar o que marca a trajetória desses sujeitos desde que a dança entra em suas vidas, adensando as discussões sobre psicologia, arte e deficiência visual.

Verificamos, ao longo deste trabalho, que a “arte é o social em nós”, como diria Vigotski (1999, p. 315). Posto em questão o “caráter evocativo da obra de arte” e o “caráter social da personalidade humana” (Frederico, 2013, pp. 136-137), constatamos que as mudanças que marcam as vidas das bailarinas cegas ou com baixa visão transformam não apenas elas mesmas, mas toda uma sociedade ainda envolta em preconceitos.

Como podemos notar na análise dos dados, as bailarinas cegas ou com baixa visão viviam uma outra vida antes da dança clássica. A dança clássica, desse modo, configurou-se para elas como uma esfera promotora de inclusão social. Vigotski (1997, p. 82) defende que, quando a deficiência for compreendida dentro de padrões de normalidade, a educação social poderá enfim vencer a *defectividade*.

Em relação ao assunto, devemos considerar os preceitos do Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, da ONU (1982), que defende, em seu artigo 21, que:

. . . não bastam medidas de reabilitação voltadas para o indivíduo portador de deficiência. A experiência tem demonstrado que, em grande medida, é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõe, em geral, a comunidade, e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária (Resolução 37/52, 1982).

As bailarinas da companhia de Maria viveram na dança uma oportunidade de pertencimento social. Foi a dança que mostrou para cada uma delas que era possível um mundo além do determinado pela visão. É a partir delas que cada um de nós é convidado a sentir o mundo pelas potencialidades. Ser cego ou ter qualquer outra deficiência é um detalhe importante. Mas é só um detalhe. Afinal, a arte nos conecta aos “aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vigotski, 1999, p. 315).

REFERÊNCIAS

- Albarrán, P. A. O. (2005). *Jogos Paraolímpicos de Atenas: Uma Análise da Cobertura da Mídia On-line* (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Comunicação Social, Centro Universitário de Brasília, Distrito Federal).
- _____. (2008). *Guerreiros Paraolímpicos: Vida e Magia*. Brasília: Thesaurus.
- _____. (2010). *ONGs Feministas: conquistas e resultados no âmbito da Lei Maria da Penha* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20753>
- Albright, A. C. (2012). Movendo-se através da diferença: dança e deficiência. *Cena*, (12), 1-30. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/37658/24312>
- Alessandra Ferri. (n.d.). *About Alessandra Ferri*. Recuperado de <http://www.afdance.org/alessandra-ferri>
- Alina Cojocar. (n.d.). *Curriculum Vitae*. Recuperado de <http://www.alinacojocar.com/page2.htm>
- Almeida, S. H. V. (2004). *O conceito de memória na obra de Vigotski* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16353>
- Almeida, R. M. F. (2012). *Não ver e ser visto em dança: análise comparativa entre o Potlach Grupo de Dança e a Associação/Cia. de Ballet de Cegos* (Dissertação de Mestrado, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-8ZZNLD>

- American Ballet Theatre. (n.d.). *Polina Semionova - Principal Dancer*. Recuperado de http://www.abt.org/dancers/dancer_display.asp?Dancer_ID=256
- Ana Botafogo. (n.d.). *Quem*. Recuperado de <http://www.anabotafogo.com.br/quem.php>
- Andrade, J. J., & Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699-709. doi: 10.1590/S1413-73722012000400016
- Anjos, K. S. S., Oliveira, R. C., & Velardi, M. (2015). A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(3), 439-452. doi: 10.1590/1807-55092015000300439
- Barbosa, M. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In A. L. Smolka & A. L. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp.11-34). São Paulo: Mercado das Letras.
- Barcellos, C., & Imbiriba, L. A. (2002). Alterações posturais e do equilíbrio corporal na primeira posição em ponta do balé clássico. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 43-52. Recuperado de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v16%20n1%20artigo5.pdf>
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* (Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo). Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. doi: 10.1590/S0102-71822014000100004

- Batista, C. G., & Martins, E. O. (2010). A prevalência de dor em bailarinas clássicas. *Journal of the Health Sciences Institute*, 28(1), 47-49. Recuperado de https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2010/01_jan-mar/V28_n1_2010_p47-49.pdf
- Bianchini, F. C. (2011). *O Ballet Clássico para Deficientes Visuais: Método Fernanda Bianchini* (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo).
- Bolshoi Ballet. (n.d.). *Maria Alexandrova - Principal Dancer*. Recuperado de <http://www.bolshoi.ru/en/persons/ballet/142>
- Bordas, M. A. G, & Zoboli, F. (2009). Reflexões sobre a Produção Social do Conhecimento e as Culturas Inclusivas: o papel da avaliação. In F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda. (Eds.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas* (pp. 79-87). Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia. Recuperado de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Brolezzi, A. C. (2014a). Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, (20), 153-166. Recuperado de <http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2015/11/empatiaemvigotski.pdf>
- _____. (2014b). Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*, 17(27), 01-21. Recuperado de www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/download/2997/2812
- Câmara dos Deputados. (2013). *Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia>

- Carretero, M. (2003). Introdução. In L. S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (pp. 11-13). Porto Alegre: Artmed.
- Cazé, C. M. J. O., & Oliveira, A. S. (2008). Dança além da visão: Possibilidades do corpo cego. *Pensar a Prática*, 11(3), 293-302. doi: 10.5216/rpp.v11i3.3592
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Costa, D. A. F. (2006). Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, 23(72), 232-240. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007
- Coelho, T. P. C.; Barroco, S. M. S., & Sierra, M. A. (2011, julho). *O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas*. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, Paraná. Recuperado de <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/154.pdf>
- Cole, M. & Scribner, S. (2007). Introdução. In L.S. Vigotski, *A Formação Social da Mente* (pp-XVII-XXXVI). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Cordeiro, M. P., Scoponi, R. S., Ferreira, S. L., & Vieira, C. M. (2007). Deficiência e teatro: arte e conscientização. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(1), 148-155. doi: 10.1590/S1414-98932007000100012
- Costa, M. S. S., Ferreira, A. S, & Felicio, L. R. (2013). Equilíbrio estático e dinâmico em bailarinos: revisão da literatura. *Fisioterapia e Pesquisa*, 20(3), 299-305. doi: 10.1590/S1809-29502013000300016
- Cunha, N. V. S., Ayres, N., & Moraes, B. (2010). A Teoria da Compensação em Adler e em Vigotski. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. (número especial), 61-71.

Recuperado

de

http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_4_especial.pdf

Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. doi: 10.1590/S1517-97022014071545

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

Delari Junior (1999). [Tradução e comentários do texto Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator, de L. S. Vigotski]. Moscou: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/202596905/Vigotski-Sobre-o-Problema-Da-Psicologia-Do-Trabalho-Criativo-Do-Ator-1932-Revisto>

Delari Júnior, A., & Passos, I. V. B. (2009, Outubro). *Alguns sentidos da palavra "Perejivanie" em L. S. Vigostki: notas para o estudo junto à psicologia russa.* Trabalho apresentado no III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo. Recuperado de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da>

palavra-perejivanie-vigotski-brasil

- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197. doi: 10.1590/S1413-73722011000200002
- _____. (2013). *Vigotski – consciência, linguagem e subjetividade*. São Paulo: Alínea.
- _____. (2015). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural. Método e Metodologia de Pesquisa* (pp. 43-82). Maringá: Eduem.
- Del Río, P; Álvares, A. (2013). El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Eds.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 15-70). Campinas: Mercado das Letras.
- Dicionário prático russo-português*. (1984). Editora – Livraria Ciência e Paz e UBRASUS – União das Sociedades Brasileiras de Relações de Amizade e Intercâmbio Cultural Brasil – URSS. Rio de Janeiro.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Dore, B. F., & Guerra, R. O. (2007). Sintomatologia dolorosa e fatores associados em bailarinos profissionais. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. 13(2). doi: 10.1590/S1517-86922007000200002
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50. doi: 10.1590/S1678-51771996000100002
- _____. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.

- Educação e Sociedade*, 21(71), 79-115. doi: 10.1590/S0101-73302000000200004
- Duarte, J. (2012). Entrevista em profundidade. In J. Duarte & A. Barros (Eds.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 62-83). São Paulo: Atlas.
- Elhammoumi, M. (2010). Is 'back to Vygotsky' enough? the legacy of socio-historicocultural psychology. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 661-673. doi: 10.1590/S1413-73722010000400002
- Engels, F. 1952. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. Marxists Internet Archive. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>
- Ferreira, M. B. R. (n.d.). *Reflexões sobre a dança em cadeira de rodas*. Recuperado de http://www.tonao.com.br/escola/CURSO%20CADEIRA%20DE%20RODAS/aula%201/TEXT0_1.pdf
- Ferreira, J. M., Souza, C. S., Silva, R. M. R., & Dechichi, C. (2009). Arte, Formação de Professores e Inclusão Escolar: Possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(13), 25-41. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100002
- Figueiredo, V. M. C., Tavares, M. C. G. C. F., & Venâncio, S. (1999a). Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. *Movimento*, (11), 65-73. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2487/1136>
- _____. (1999b). Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança. *Motrivivência*, (12), 213-220. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14477>
- Fischer, E. (1976). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Fontana, R. (1996). *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- _____. (2000). A constituição social da subjetividade: notas sobre a Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, 21(71), 221-234. doi: 10.1590/S0101-73302000000200010
- Fração, V. B., Vaz, M. C., Ragasson, C. A. P., & Müller, J. P. (1999). Efeito do treinamento na aptidão física da bailarina clássica. *Movimento*, (11), 3-15. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2479/1129>
- Francisco, M. T. (2013). Dança Arquetípica e Biodanza – Pesquisa Qualitativa Participativa Contínua. *Pensamento Biocêntrico*, (20), 19-44. Recuperado de http://www.biodanzahoy.cl/revista/pensamento_biocentrico_20.pdf
- Frederico, C. (2013). *A arte no mundo dos homens*. São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, I. M. (1999). Compasso ou Descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança. *Ponto de Vista*, 1(1) 81-84. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1524/1535>
- _____. (2000). *Dança-educação e a resignificação do conceito de movimento para pessoas não-visuais*. Trabalho apresentado no III Seminário pesquisa em educação Região Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Recuperado de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politic/Comunicacao/11_21_08_4182.pdf
- _____. (2004). A apreciação da dança pelas pessoas não-visuais: uma análise preliminar. In M. R. A. Lisbôa & S. W. Maluf (Eds.). *Gênero, cultura e poder* (pp-17-27). Florianópolis: Mulheres.
- _____. (2004/2005). Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão. *Ponto de*

- Vista: revista de educação e processos inclusivos*, 0(6/7), 57-78. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1152/1467>
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Fundação Dorina Nowill para Cegos. (2016). *Deficiência Visual*. Recuperado de <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia>
- Garcia, R. M. C. (1999). A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygostkianas. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, 1(1), 42-46. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Rio de Janeiro: Vozes.
- Gasparini, I., & Katz, H. (2013). A comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador. *Dança*, 2(2), 51-66. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/7187>
- Gil, M. (2000). *Deficiência Visual*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>
- Golin, A. F. (2002). Dança e movimento: um significado para a pessoa portadora de deficiência visual. *Nossos Meios*, 01-07.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, S. T. F. Martins (Eds.), *Método histórico-social na Psicologia Social* (pp. 86-104). Petrópolis: Vozes.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as

- contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 17(2), 31-45. Recuperado de http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et_al.pdf
- Guitart, M. E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, XI(22), 47-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812003>
- Instituto Nacional de Educação de Surdos. (2009, Setembro). *Anais do Congresso*. VIII Congresso Internacional e XIV Seminário Nacional do INES, Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.ines.gov.br/uploads/publicacoes/anais/ANAIS-2009.pdf>
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV (3-4), 773-799. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>
- Japiassu, R. O. V. (1999). As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação e Sociedade*, 20(69), 34-59. doi: 10.1590/S0101-73301999000400003
- Kleiner, A. F. R., Schlittler, D. X. C., & Sánchez-Arias, M. R. (2011). O papel dos sistemas visual, vestibular, somatossensorial e auditivo para o controle postural. *Revista Neurociências*, 19(2), 349-357. Recuperado de <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2011/RN1902/revisao%2019%2002/496%20revisao.pdf>
- Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Lima, F. J., Silva, F. T. S. (2008). Barreiras Atitudinais: Obstáculos à Pessoa com Deficiência na Escola. In O. S. H. Souza (Ed.), *Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas* (23-32). Porto Alegre: AGE.
- Lira, M. C. F., & Schlindwein, L. M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, 28(75), 171-190. doi: 10.1590/S0101-32622008000200003
- Lordelo, L. R. (2011). A Crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. doi: 10.1590/S0102-37722011000400019
- Löwy, M. (1996). *Ideologias e ciência social: Elementos para uma Análise Marxista*. São Paulo: Cortez.
- Lukács, G. (1978). *Introdução a uma Estética Marxista. Sobre a Categoria da Particularidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Lukács, G. (1966). *Estética I: Cuestiones preliminares y de principio*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. *Curso de Psicologia Geral* (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Maciel, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 51-56. doi: 10.1590/S0102-88392000000200008

- Martins, J. B. (1994). A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético, *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 15(3), 287-295. doi: 10.5433/1679-0383.1994v15n3p287
- Martins, L. M. (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, S. T. F. Martins (Eds.), *Método histórico-social na Psicologia Social* (pp.118-138). Petrópolis: Vozes.
- Mayca, F. G. (2008). *Imagens e Imaginação: O Julgamento Estético no Potlach Grupo de Dança* (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91509>
- Marx, K. (2002). *O capital: crítica da economia política – Livro primeiro: o processo de produção do Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Melo, L. R. S. (2010, Dezembro). *Um outro olhar sobre a dança: o gesto como comunicação e objeto de corporeidade, a partir da expressão artística da dança dos bailarinos não-videntes do projeto “Passos para Luz”*. Trabalho apresentado no III Congresso Norte-brasileiro de Ciências do Esporte, Castanhal e Belém, Pará. Recuperado de <http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/view/3951>
- Meereis, E. C. W., Favretto, C., Bernardi, C. L., Peroni, A. B. F., & Mota, C. B. (2011). Análise de tendências posturais em praticantes de balé clássico. *Revista de Educação Física/UEM*, 22(1), 27-35. doi: 10.4025/reveducfis.v22i1.9130
- Misty Copeland. (n.d.). *Discover Misty's Journey - About*. Recuperado de <http://mistycopeland.com/about>

- Moretti, V. D., Asbahr, F. S. F., & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 477-485. doi: 10.1590/S0102-71822011000300005
- Mota, M. A. (2014, Novembro). *O Seguinte Olhar: Processo Criativo em Dança com uma Bailarina Deficiente Visual*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores e XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, Ponta Grossa, Paraná. Recuperado de <http://www.isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=435&q=1>
- Mundo Bailarinístico. (2013a). *Marianela Nunez*. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/10/marianela-nunez.html>
- _____. (2013b). *Natalia Osipova*. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/09/natalia-osipova.html>
- _____. (2013c). *Misty Copeland*. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/11/misty-copeland.html>
- _____. (2014a). *Bailarinas Famosas - Alessandra Ferri*. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2014/10/bailarinas-famosas-alessandra-ferri.html>
- _____. (2014b). *Bailarinas Famosas - Ana Botafogo*. Recuperado de <http://www.mundobailarinistico.com.br/2014/01/bailarinas-famosas-ana-botafogo.html>
- _____. (2015). *Bailarinas Famosas - Alina Cojocarú*. Recuperado de: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2015/06/bailarinas-famosas-alina-cojocarú.html>
- Nacht, A. K. (2009). *A profissão de bailarino na cidade do Rio de Janeiro: mercado de trabalho, relações profissionais, decisões de carreira e identidade profissional*

(Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Disponível em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=14264@1

Nagel, L. H. (2015). Do método ou de como pensar o pensamento. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural. Método e Metodologia de Pesquisa* (pp. 19-28). Maringá: Eduem.

Neves-Silva, P., Prais, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2549-2558. doi: 10.1590/1413-81232015208.17802014

Netto, N.B., & Leal, D. (2013). Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 73-91. doi: 10.14572/nuances.v24i1.2156

Noy, B. I. (2013). Uma visão sobre o processo criativo do ator - o literário no teatral. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*, 10(1), 241-253. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/46937>

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. doi: 10.1590/S1413-73722008000200013

Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64. doi: 10.1590/S1413-85572010000100006

- Oliveira, I. M. (1993). Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In A. L. Smolka, & Goes, C. (Eds.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (pp. 153-175). São Paulo: Papirus.
- Oliveira, M. C. S. L. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos CEDES*, 32(88), 369-378. doi: 10.1590/S0101-32622012000300008
- Organização das Nações Unidas. (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf
- _____. (1993). *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegGerIguaOportPesDef.html>
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde. Recuperado de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 337-353. doi: 10.4067/S0718-07052012000200021
- Pederiva, P. L. M. (2009). *A atividade musical e a consciência da particularidade*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>
- Pegorini, N. N., Bisol, C. A., & Valentini, C. (2015). *Estudos da deficiência: Modelos Médico, Social e Pós-Social*. Trabalho apresentado no Encontro de Jovens Pesquisadores e na V Mostra Acadêmica de Inovação e Tecnologia, Caxias do

- Sul, Rio Grande do Sul. Recuperado de http://www.jovenspesquisadores.com.br/2015/restrito/uploads/posters/2015/Nicol_e_Naji_Pegorini_1438804149.pdf
- Perez, S. S., Selle, J. K., Rosso, J. T., Sperb, P. M., & Pereira, J. L. C. (2013, Novembro). *Inserção do deficiente visual na dança*. Trabalho apresentado no VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, Paraná. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-073.pdf>
- Pimentel, L. C. M. (2008). *El cuerpo híbrido en la danza: transformaciones en el lenguaje coreográfico a partir de las tecnologías digitales. Análisis teórico y propuestas experimentales* (Tese de Doutorado, Facultad de Bellas Artes, Universidad Politécnica de València, Espanha). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/3838>
- Pinheiro, L. R. S., & Dellatorre, R. (2015). Desafios da Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Um Estudo sobre a Percepção dos Envolvidos. *Perspectiva*, 39(148), 95-109. Recuperado de http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_537.pdf
- Polina Semionova. (n.d.). *Biography*. Recuperado de <http://polina-semionova.com/about>
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigostki: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 327-340. doi: 10.1590/S0103-166X2012000300003
- Puccini, C. C. (2008). *A Importância do Figurino na Construção dos Protagonistas de Vem Dançar Comigo*. 4º Colóquio de Moda, Novo Hamburgo, Rio Grande do

Sul. Recuperado de http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/4-Coloquio-de-Moda_2008/35755.pdf

Rego, T. C. (1994). *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>

Revista Vogue Brasil. (2015). *Misty Copeland: a bailarina improvável*. Recuperado de <http://vogue.globo.com/lifestyle/noticia/2015/07/misty-copeland-bailarina-improvavel.html>

Ribeiro, A. P., Batista, D. F., Prado, J. M., Vieira, K. E., & Carvalho, R. L. (2014). Cenário da Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Revisão Sistemática. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 12(2), 268-276. Recuperado de http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1441/pdf_208

Rocha, D. D.; Lima, M. D. (2010). *Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: um relato de experiência a partir de pesquisa ação*. Trabalho apresentado no VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás, Goiânia, Goiás.

_____. (2011). *Simplesmente corpo: um olhar para o corpo-sujeito com deficiência visual que dança*. Trabalho apresentado no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recuperado de <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3436>

- _____. (2012). A dança e a pessoa com deficiência visual: desvendando caminhos e possibilidades de uma proposta educacional. In: M. C. Saraiva, N. D. Kleinubing. (Eds.). *Dança: diversidade, caminhos e encontros*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Romão, T. S. (2011). *Ampliação de movimentos na dança circular com pessoas com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte). Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12444>
- Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf
- Sampaio, F. X. A. (2011). *A dança contemporânea em foco: a iluminação como co-autora da cena* (Dissertação de Mestrado, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Bahia). Recuperado de <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/8161>
- Santos, W. R. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 18(3), 501-519. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300008
- Santos, W., Diniz, D., & Pereira, N. (2010). Deficiência e Perícia Médica: Os contornos do grupo. In M. Medeiros, D. Diniz, & L. Barbosa (Eds.), *Deficiência e Igualdade* (pp. 153-173). Brasília: Letras Livres e Editora UnB.
- Sassaki, R. Z. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- _____. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência? In *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos* (pp-12-16). São

Paulo: RNR.

_____. (2007a). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, (57), 8-16. Recuperado de <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>

_____. (2007b). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, (58), 20-30. Recuperado de <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2011). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Recuperado de <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>

Shuare, M. (2010). Vigotski y Bajtin: historicidad y dialogo. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 441-455. doi: 10.1590/S1413-73722010000300002

Silva, M. O. E. S. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 135-153. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&tlng=pt

Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.

Silva, C. A. C., Ribeiro, G. M., & Rabelo, R. J. (2008). A influência da dança no equilíbrio corporal de deficientes visuais. *Movimentum – Revista Digital de Educação Física*, 3(1), 1-8. Recuperado de https://www.unilestemg.br/movimentum/Artigos_V3N1_em_pdf/movimentum_v3_n1_silva_cristiane_ribeiro_graziele_2_2007.pdf

Silva, D. N. H., & Magiolino, L. L. S. (2016). Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 45-54. doi:

10.1590/1807-03102015v28n1p045

Silva, D. N. H.; Sirgado, A. P., & Tavira, L.V. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos CEDES*, 32(88), 263-283.

doi: 10.1590/S0101-32622012000300002

Silva, D. N. H.; Mendonça, F. L. R.; Mieto, G. S. M. (2015). O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In D. Maciel; S. Barbato (Eds.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* (pp. 209-223). Brasília: Editora UnB.

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003

_____. (2013). Natureza e Cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Estudos na perspectiva de Vigotski. Gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 71-99). Campinas: Mercado das Letras.

Schindwein, L. M. (2015). As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 419-433. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120

Souza, F. F. (2001). *O corpo dança: con(tra)dições e possibilidades de sujeitos afásicos* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235553>

Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A., & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376. doi: 10.1590/S1984-02922008000200004

- Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 21(71), 166-193. doi: 10.1590/S0101-73302000000200008
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(3), 2-11. doi: 10.1590/S1414-98932004000300002
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. doi: 10.1590/S0103-65642010000400007
- Triviños, A. N. S. (2010). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valla, D. C. R. M., Porto, E. T. R., & Tolocka, R. E. (2006). Deficiência visual e sapateado: possibilidade de aprendizagem e busca da vivência da corporeidade. *Revista Digital efdeportes.com.*, (99). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd99/visual.htm>
- Vasiliuk, F. E. (1991). *The psychology of experiencing: the resolution of life's critical situations*. New York: New York University Press.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, (4), 83-90. Recuperado de <http://nveresov.narod.ru/KIP.pdf>
- Vieira, M. S. (2015). O que pode o figurino na dança? *Revista Arte da Cena*, 2(1), 97-108. Recuperado <https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/36276/19891>
- Vigotski, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Marxists Internet Archive. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- _____. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. (1997). *Fundamentos de Defectología*. Moscou: Editorial Pedagógica.
- _____. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999a). *Psicologia da Arte*. SP: Martins Fontes.
- _____. (1999b). Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. In *The collected works of L. S. Vygotsky*. Moscou: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/202596905/Vigotski-Sobre-o-Problema-Da-Psicologia-Do-Trabalho-Criativo-Do-Ator-1932-Revisto>
- _____. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002
- _____. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001b). *Obras Escogidas – Tomo II. Problemas de Psicología General*. Madrid, España: Visor.
- _____. (2003). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artmed Editora.
- _____. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Violante, R. R., & Leite, L. P. (2011). A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 73-91. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v14i1p73-91
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. doi: 10.1590/S0102-71822007000200004
- Zanella, A. V., Zonta, G. A., & Maheirie, K. (2013). Discurso na vida e discurso na arte

- de atuar: contribuições de Vygotski e do círculo de Bakhtin para a análise da prática teatral. *Crítica Cultural*, 8(1), 27-38. doi: 10.19177/rcc.v8e1201327-38
- Zaniboni, L. F., Rodrigues, J. A. (2013). Dança de salão: inclusão social e realização pessoal. *Conexões*, 11(2), 223-239. doi: 10.20396/conex.v11i2.8637625
- Werneck, C. (2000). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Tuleski, S. C., & Franco, A. F. (2013). Da (Re)Produção de uma Consciência Alienada para a Produção de Uma Consciência Revolucionária: O Dilema Posto para o Marxismo na Atualidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(1), 63-76. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9635/7049>
- Vianna, K. (1984). Dançar o movimento da vida. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 1(3), 24-29. doi: 10.1590/S0102-64451984000300008

APÊNDICE 1 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado O CORPO FEMININO COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE DANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Andréa Osandón Albarrán, aluna de doutorado no Instituto de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

_____, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa O CORPO FEMININO COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE DANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Andréa Osandón Albarrán, aluna de doutorado no Instituto de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender o que narram as mulheres cegas ou com baixa visão sobre o papel da dança em suas trajetórias de vida, problematizando as relações entre corpo, deficiência e arte. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e áudios/vídeos/fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de *observação e de entrevistas semiestruturadas*. É para estes procedimentos que você está sendo convidada a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa colaborar para a promoção da inclusão e discussão sobre temáticas importantes relacionadas às pessoas com deficiência, bem como para a disseminação da dança para as pessoas com deficiência visual, assim como outros direitos, tais como saúde, educação, trabalho e lazer.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *visita pessoal da pesquisadora responsável pela pesquisa à Associação Fernanda Bianchini*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade

científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

_____, ____ de _____ de _____.