

Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão

Ida Mara Freire

Resumo:

O direito à educação tem possibilitado aos jovens e adultos, com necessidades especiais, a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento. Entre estas, as Artes e, mais especificamente, a dança. Porém, um desafio se apresenta: teriam eles acesso a essa educação e encontrariam professores disponíveis e habilitados para prepará-los para exercerem, com competência e esmero, sua profissão? O texto busca elucidar a natureza da dança e qual seria a implicação de seu ensino para jovens e adultos cegos, examinando os conceitos de corpo, de estética e de cegueira e investigando sobre a formação dos dançarinos, de seus professores e da platéia.

Palavras-chave:

Dança. Cegos - Dança. Cegos - Educação. Arte e dança. Estética. Imagem corporal.

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Dança Cênica, Pós-Doutorado Tópicos Específicos da Educação pela University of Nottingham - Inglaterra.

PONTO DE VISTA , Florianópolis, n. 6/7, p. 57-78, 2004/2005

Ida Mara Freire

In contemporary dance, blindness is not darkness

Abstract:

The right to education has made it possible for youths and adults with special needs to seek training in several fields of knowledge. This includes the arts and specifically dance. Nevertheless, this presents a challenge: will these people have access to that education and will they find trained teachers available to prepare them to competently exercise their profession? The text discusses the nature of dance and the implication of teaching it to blind youths and adults. It examines concepts of the body, aesthetics and blindness and investigates the education of dancers, their teachers and the audience.

Key words:

Dance. The Blind – Dance. The Blind – Education. Art and dance. Aesthetics. Body image.

Introdução

Embora a educação em Artes¹ venha sendo defendida como um direito, o estudo de Gill (1998) enumera os obstáculos que um estudante com necessidades educacionais especiais se confronta. Os primeiros fatos constatados foram a baixa expectativa e a falta de incentivo familiar e profissional; a ausência de apoio do orientador vocacional; pouco estímulo ambiental para explorar e se expressar criativamente; as opções de arte apenas como terapia e, finalmente, os professores não incentivam esses jovens a cursarem disciplinas de Arte no ensino médio.

Recentes estudos sobre a posição dos professores em relação à educação inclusiva sugerem que estes apresentam atitudes desfavoráveis a respeito dos estudantes com cegueira. Mushoriwa (2001) mostra que a maioria dos 400 professores participantes de sua pesquisa notam que esses alunos não são socialmente aceitos nas classes regulares. Os dados da autora indicam que 92,5% desses professores apresentam que a inclusão limita o nível do desempenho acadêmico, uma vez que o fato de esses alunos serem socialmente rejeitados afeta a discussão e a troca de idéias com os outros.

Por outro lado, os estudantes com diferenças sensoriais, por exemplo, também se confrontam com a possibilidade de serem educados por professores que desconhecem suas experiências de vida. Exemplificamos com uma das falas de Tim Gebbels, 34 anos, ator e dançarino. Sua experiência com cegueira se deu a partir dos cinco anos de idade. Gebbels, identifica a existência de uma enorme exclusão, tanto na vida como no teatro ou nas artes; argumenta, com veemência, que “[...] as pessoas em geral, as pessoas que enxergam, pensam que sabem as respostas, então, elas fazem suposições sobre o que [...] como você faz alguma coisa, se você é cego ou, como você experiencia sem nos perguntar?” (GEBBELS apud FREIRE, 2002, p. 35). Se, de um lado, os professores notam seu despreparo, de outro, temos os estudantes conscientes de que os professores desconhecem suas experiências. Diante da supervalorização do “fazer”, o pensamento se reduz a uma função do cérebro. A relevância no fazer, no fabricar e no construir restringe outras, como, por exemplo, as habilidades do artista, e nos distancia, ainda mais, das nossas experiências humanas ordinárias. Indagamos: Como podemos formar professores cômicos de sua ação pedagógica em relação à pluralidade humana, presente no contexto escolar? Destacamos a contribuição da Filosofia e das Artes para a Educação, pois supomos que, para se efetivar a “educação para todos”, se requer um direcionamento sobre *a pessoa*, seja como professor, seja como aluno.

Por conseguinte, o esforço na mudança das atitudes em relação à cegueira, tão apregoada pelos estudiosos, pesquisadores e, principalmente, por pessoas cegas, reside na melhoria do modo pelo qual as pessoas com cegueira são vistas e tratadas. A contribuição do presente trabalho está na descrição da experiência do ver e não ver e do não ver e ser visto. Com isso, não se pretende analisar e explicar as atitudes das pessoas com ou sem visão. O que se tenta, aqui, é compreender tais experiências num mundo de aparências. Partindo da premissa de Arendt (1991, p. 17) de que “tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém”, o que descrevemos não se refere apenas ao que pensamos, mas ao que vivemos. Como indica Merleau-Ponty (1996, p. 14): “A evidência da percepção não é o pensamento adequado ou a evidência apodítica, [...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo.”

Com a finalidade de conhecer *qual* é a natureza da dança e quais são as implicações do seu ensino para estudantes com cegueira e para os professores em formação, o presente artigo propõe-se a examinar a relação entre corpo, estética, linguagem e cegueira, tendo como ponto de partida as atividades corporais oferecidas para pessoas com e sem o sentido da visão.

A seguir, apresentamos algumas proposições, acompanhadas da fundamentação teórica com vistas a introduzir a discussão sobre a formação do dançarino com necessidades educacionais especiais.

Proposição I: Apreensão da dança para o corpo diferente como obra de arte e não somente como um trabalho terapêutico, social ou político. Nesta parte do texto, pretendemos explicitar o entendimento que se tem sobre a experiência com a cegueira e como isso contamina as atitudes em relação ao corpo diferente. A estética contemporânea serve como exemplo de contexto para esse corpo ser apreendido como uma manifestação artística. Examinamos como isso pode ser concebido a partir do conhecimento da natureza da dança, por favorecer uma compreensão mais profunda e não tão imediata ou provisória como algumas abordagens de cunho curativo, assistencial ou ideológico aparentam ter.

Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão

Como toda a gente, provavelmente o fez, jogara algumas vezes consigo mesmo, na adolescência, o jogo do “E seu fosse cego”, e chegara à conclusão, ao cabo de cinco minutos com os olhos fechados, de que a cegueira, sem dúvida alguma

é uma terrível desgraça [...] Chegara, mesmo, a ponto de pensar que a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal, senão a simples ausência da luz, que o que chamamos cegueira era algo que se limitava a cobrir a aparência dos seres e das coisas, deixando-os intactos por trás do seu véu negro. (SARAMAGO, 1995, p. 19).

É muito comum associarmos cegueira com escuridão, como exemplifica a citação de Saramago. Mas essa analogia pode ser equivocada. Monbeck (1974), examinando o encontro entre pessoas que enxergam com aquelas que não, verificou que pena e simpatia são as reações mais comuns por parte daqueles que enxergam em relação à pessoa que não enxerga. Explícita que a piedade demonstrada às pessoas com cegueira, muitas vezes é desproporcional em relação às limitações impostas ao indivíduo pela cegueira. Infelizmente, as limitações atuais, os reais problemas de ser cego são, geralmente, desconhecidos ou incompreendidos pela maioria das pessoas. O que se constata sobre isso é que o fato de se viver sem visão é negligenciado em favor de uma gama imensa e diversa de mal-entendidos e interpretações equivocadas. Em relação às atitudes atuais sobre a cegueira, Monbeck (1974) conclui que há uma ampla evidência que sustenta a hipótese de que tais atitudes sejam provenientes da nossa herança cultural. Igualmente, muitas destas são identificadas em outras culturas, indicando, assim, algumas experiências humanas em comum no que diz respeito às nossas reações com a cegueira e com a pessoa cega. Atitudes do passado, sumariza o autor, podem, também, desempenhar um papel de reforçar as experiências de hoje, em relação à cegueira, como, também, a predisposição individual para certas reações.

Afinal, o que é cegueira? A definição frequentemente adotada para determinar a habilitação das pessoas com deficiência visual para diversos serviços e programas educacionais se pauta em duas características: acuidade visual (2/200 a 20/200) e campo da visão. No entanto, o grau em que, por exemplo, uma criança faz uso de sua visão é uma variável significativa no processo educacional e esse nem sempre pode ser determinado por meio de medidas objetivas, como constatou Scholl (1983).

Como bem ilustra o estudo de caso descrito por Sacks (1985), o Dr. P. tinha acuidade visual boa, a ponto de enxergar um alfinete no chão. Embora sua percepção visual estivesse intacta, foram afetados, nesse caso, a imaginação e a memória visuais, faculdades básicas da representação visual.

A cegueira é um tipo de deficiência sensorial e, portanto, sua característica mais central é a carência ou o comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição de informação, neste caso o visual. [...] sob a denominação geral de cegueira ou deficiência visual, são englobados um grande número de distúrbios visuais de características e etiologias muito diversas. (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 183).

Essa diversidade pode ser encontrada nos participantes das oficinas de dança que desenvolvemos desde 1998 na Associação Catarinense de Integração do Cego – ACIC. Por exemplo, há aqueles que não enxergam desde o nascimento, outros que perderam a visão na fase adulta, outros que, por motivos de doença, perderam a visão gradativamente, outros que enxergam na claridade e, ainda, outros que percebem vultos. Nosso trabalho explora essas diferenças com vistas a explicitar dois aspectos:

- a) a qualidade singular de expressão do movimento, originada em sua memória corporal;
- b) a apreensão da experiência com a cegueira, mais que sua definição.

Em suma, busca compreender a relação entre o ver e o não ver.

A arte contemporânea, caracterizada pelo experimental, oportuniza que ela seja uma experiência aberta, inovadora, provocativa, desafiadora para quem a executa e para quem a vê. Em alguns casos esse limiar é rompido e quem vê já se vê dançando ou fica inquieto com o que está sendo visto. O dançarino cego tem proporcionado às companhias de dança e aos coreógrafos a concretização dessas possibilidades criativas. Steve Paxton, apresentado como o criador do *contact-improvisation*, pode ser indicado como um dos primeiros coreógrafos a incluir em seus *workshops* pessoas com diferenças físicas, mentais e sensoriais. Se os trabalhos iniciais de Paxton com pessoas com cegueira podiam ser identificados como uma vertente terapêutica e educacional (PAXTON; KILCOYNE, 1993; GALE, 1993), atualmente podemos verificar alguns trabalhos de algumas companhias com a ênfase na atividade artística, por exemplo, a companhia londrina Bock & Vincenzi. Para ilustrar, apresentaremos, a seguir, alguns trechos da entrevista que realizamos por ocasião do estágio de Pós-Doutorado.

Com o interesse de saber como uma pessoa que não enxerga pode contribuir para a nossa compreensão da percepção, Frank Bock e Simon Vincenzi incluíram no projeto *Invisible dances...* a participação de artistas com cegueira. Indagados

sobre a cegueira, informam terem constatado que cada indivíduo tem sua especificidade, pois não é possível generalizar que qualquer artista cego faça determinadas coisas e que tenha certas experiências. Outro ponto que os surpreendeu foi a memória que alguns deles têm, referindo-se a uma *performer* que, tendo perdido a visão há vinte anos, ainda mantinha uma forte lembrança de movimentos e do vocabulário da linguagem corporal da fase em que ela enxergava. Como verificamos, e o próprio nome do projeto já sugere, a cegueira se trata mais de invisibilidade que de escuridão. Um dos objetivos do trabalho da companhia Bock & Vincenzi não é somente mostrar alguma coisa, mas preparar uma situação no espaço onde as pessoas, ali presentes, tenham que oferecer algo de si para apreenderem a experiência. Eles geralmente não dizem: “*Bem, isto é o que nós fazemos*”. Mas, sim: “*Bem, isso é o que está acontecendo*”. Então, convidam a platéia para que dêem de si e interpretem isso. Constatam que apresentam mais perguntas do que respostas. (FREIRE, 2002).

Para Tim Gebbels ser cego diz respeito a ter menos informação sobre uma certa situação em comparação com uma outra pessoa que pode ver essa situação. Perguntamos sobre o fato de não ver e ser visto. Tim responde que tudo bem em ser observado durante uma encenação, obviamente as pessoas vão para assistir a um espetáculo, ser visto é parte do contrato. O diretor, ao passar uma coreografia, também precisa ver o que e como está sendo realizada a atividade. Mas, na vida real, fora do teatro, ele diz que há um descompasso entre não ver e ser visto. Para Gebbels, ver alguém dá muito poder para os outros; apresentando a equação, constata que, na vida cotidiana, geralmente, as relações são balanceadas: *A* pode ver *B*; *B* pode ver *A*. No caso dele, pode ser visto, mas não pode ver quem o está vendo. Admite, assim, que a pessoa que está olhando para ele tem mais informação a respeito dele do que ele a respeito dela. Gebbels comenta sobre não poder fazer julgamentos, por exemplo, da linguagem corporal de uma pessoa. Nota que é uma relação de poder de única via, que isso não é sempre um problema, mas, às vezes, as pessoas podem fazer mal uso desse poder, sem perceber, e isso caracteriza-se como uma questão séria (FREIRE, 2002).

Por outro lado, essa experiência com a cegueira faz com que Gebbels, assim como outros artistas com cegueira, tenham um estilo peculiar de vincular percepção, tempo-espaço e movimento, características que chamaram a atenção de Bock & Vincenzi. Frank Bock (2004) ressalta que a disposição de aprender essa forma de se mover de Tim Gebbels, por exemplo, não está relacionada com um modo de fazer um turismo na deficiência, uma jornada na terra dos cegos, mas com um esforço de pesquisar aqueles elementos da dança que são difíceis ou somos

resistentes em representar (HARGREAVES, 2001). O processo e o produto dessa experimentação vão propor um novo papel para o espectador. A proposição não se materializa somente no que diz respeito ao corpo do artista, mas, também, em relação aos corpos da platéia.

A natureza da dança

Para termos clareza, tanto do que estamos falando, quanto do que estamos fazendo, ao nos referirmos à natureza da dança e suas implicações para o seu ensino para estudantes com cegueira, vale explicitar, já de início, do que estamos falando:

Como um advento contemporâneo, nos deparamos com uma variedade de sistemas, tais como Laban, *Body-Mind Centering*, *Contact-improvisation*, que têm proporcionado a coreógrafos e dançarinos explorarem outras possibilidades entres os diferentes corpos. Verifica-se que, uma diversidade de trabalhos vem sendo proposta para esses corpos, abordagens terapêuticas, sociais, educacionais e artísticas. Observamos muitas resultarem em produtos cênicos, que nos instigam a buscar apreender na qualidade desses espetáculos a distinção entre julgamento artístico ou apreciação e juízo estético (MCFEE, 1996). Em outras palavras, tais trabalhos realizados com os dançarinos com corpos diferentes podem ser submetidos a que tipo julgamento?

Nosso interesse em conhecer a natureza da dança está numa busca de qualidade do movimento para a pessoa com cegueira, por um lado. Por outro, também está no reconhecimento de que a percepção que a pessoa cega tem desse movimento pode nos oferecer uma possibilidade de apreendemos aspectos sutis do movimento e da própria experiência estética que perpassa a dança. Nesse sentido, torna-se fundamental a busca de rigor em estudos circunscritos a esse campo, como também, em comum acordo com McFee (1996, p. 21), examinamos que os julgamentos que se tem da mesma, não são unicamente alicerçados em aspectos subjetivos, mas, pelo contrário, são julgamentos objetivos, não que esses sejam baseados na mensuração, mas nas observações feitas por uma pessoa informada.

Com base em nossas experiências e observação (FREIRE, 2000) notamos que a *performancer* envolvendo pessoas com corpos estigmatizados pela sua diferença provoca reações diversas, tanto no público em geral, como nos críticos, em particular. Há um curioso misto de sentimentos, estranheza e interpretações dúbias, passando por um espectro que vai da comoção, passando pela admiração desmedida à quase ausência dos críticos sobre o assunto. Reafirmando as

constatações de Albright (1997), que salienta a pouca atenção que os críticos têm posto nas questões que dizem respeito à deficiência, pressupomos que essa relutância deriva da percepção do corpo como algo efêmero, metafórico, e a deficiência nesse corpo vem contrapor, desconstruir tais representações ao mostrar sua presença física e a vulnerabilidade da vida.

Por outro lado, há uma tendência muito evidente nos trabalhos de artes envolvendo pessoas de grupos minoritários, das artes como um direito, que podem ser identificadas como “arte engajada”; com objetivos sociais, ou mesmo de afirmação política. Inicialmente, na década de 1970, a arte negra americana (*black art*), por exemplo, foi definida tendo como parâmetros tanto um estilo realista, nacionalista, pautado em eventos históricos, heróis e idéias políticas, quanto como um estilo de neoafricanismo, originado na interpretação da arte africana tradicional, apreendendo sua essência espiritual e ritualística, como um ponto de vista político (PATTON, 1998). O direito à arte vem sendo defendido e assumido pelos vários grupos de artistas com diferenças físicas, mentais e sensoriais, como uma clara manifestação contra a exclusão social. Por exemplo, na Inglaterra, em 1991, um grupo de artistas e ativistas políticos se reúne num seminário cujo tema é cultura e *disability arts*; verifica-se, entre outros, um tópico que apresenta a cultura como luta e acesso ao poder (VAZEY, 1991; MORRISON; FINKELSTEIN, 1991). A arte como um direito social gera uma controvérsia sobre quem faz e como se faz arte. Morgan (1996) indaga sobre as características do trabalho envolvendo pessoas e artistas com diferenças físicas, mentais e sensoriais e alerta para os riscos de cunho ideológico no que diz respeito aos artistas militantes, como o trabalho de cunho assistencialista desenvolvido pelos outros artistas ao atuarem com tais grupos.

Na tentativa de compreender o entendimento que se tem da dança, McFee (1996); descreve à luz das “Investigações Filosóficas” de Wittgenstein (1889-1951) a natureza da dança, elegendo quatro grandes categorias:

- a) como ação;
- b) como arte;
- c) como uma arte de execução;
- d) como um objeto de compreensão.

Seu procedimento argumentativo é pautado em exemplos e contrastes. Ao explicitá-la como uma ação, o ponto de partida do autor são as ações das pessoas.

Por contraste, McFee (1996) apresenta as pessoas como um sistema biomecânico. Ele contrapõe sobre o pensar o comportamento como resultado inexorável de leis científicas, onde não sobra espaço para exercitar o poder de

escolha. E conclui que, ao reconhecemos que a dança é alguma coisa além de simples seqüência de movimentos, nós, conseqüentemente, reconhecemos que os modos de descrevermos e explicarmos seqüências de movimentos, portanto, não serão os mesmos modos de descrevê-la e explicá-la.

Ao propô-la como arte, McFee (1996) vai ao cerne de sua natureza, discussão hoje tão necessária. Afinal, se o que faz com que uma seqüência de movimentos seja dança e não ginástica pode ser identificado, em parte, pelo contexto onde essa é executada, outro aspecto relevante é o caráter artístico. Nesse item, o autor aborda o papel institucional da chamada “República da Arte”. Neste contexto, ele identifica duas teorias: um primeiro estágio, por auto-eleição, e um segundo, por aclamação. A contribuição de McFee (1996) para explicitar a dança como arte está no mostrar como a diferença categorial de um trabalho, por exemplo, de pintura ou de dança, pode validar um objeto como arte ou não. Discute questões relacionadas sobre o julgamento interpretativo e o sentido da obra de arte. Nesse ponto, fica bem claro o papel do crítico como criador de categorias de arte. Podemos indagar, portanto, com quais categorias os críticos estão analisando os trabalhos de artes produzidos com ou pelas pessoas com diferenças físicas e/ou sensoriais.

No que diz respeito à dança como uma arte de execução, Mcfee (1996) analisa a pergunta: “Essa é a mesma dança que eu vi ontem?” Apresenta-a, assim, como uma arte efêmera, em virtude de sua qualidade evanescente. Ao discutir as questões relativas à identidade da dança e ressaltar seu caráter de ser uma arte múltipla, o autor enfatiza a necessidade da interpretação da dança, lançando mão do conceito de “notação”. A identificação da notabilidade de um trabalho de dança é indispensável para que essa possa ser interpretada e submetida ao julgamento estético. Também, é o que possibilita que esse trabalho seja apreendido como um objeto de compreensão. Nessa proposição McFee fazendo analogia com a linguagem, indaga como o significado da linguagem é entendido? O autor se propõe a responder essa questão, explicitando a natureza da crítica, e demonstrando a relevância da crítica para a compreensão da dança, por último, a relevância da crítica para a experiência.

Esta como objeto de compreensão, como é proposta por McFee (1996), pode iluminar nosso entendimento sobre a experiência da dança para jovens e adultos com cegueira, pois acreditamos que a sua apreciação para quem não vê pode ter uma intencionalidade distinta daquele que vê, possibilitando, assim, a criação de novos sentidos e significados para a compreensão e a experiência da dança. Apresentando-se como um contraponto, o corpo

diferente no palco introduz novas nuances, tanto para a crítica especializada quanto para o público em geral, nos provocando a rever nossos olhares e entendimentos sobre a natureza da dança.

Proposição II: Dança como produto artístico no qual o corpo das pessoas com diferenças físicas e sensoriais não seja mero receptáculo para a criação do outro. Nessa segunda proposição, nosso interesse está em explicitar as interpretações que se pode ter desse corpo diferente, no contexto das artes. Atentamos para as visões distorcidas que o espectador pode ter desse artista, sugerindo que esse seja um ser passivo e receptivo, argumentamos que esses artistas são sujeitos e/ou co-criadores de seu processo artístico. Para isso, propomos a necessidade de se formar professores como espectadores reflexivos.

O corpo diferente em cena

O corpo diferente está em cena: na literatura, nas telas do cinema, nos palco, nos teatros, museus e galerias de arte. Mas aos olhos do espectador a diferença ainda pode parecer inquietante. Vejamos, como sugere Arendt (1991, p. 17):

[...] nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. [...] o fato de que as aparências sempre exigem espectadores e, por isso, sempre implicam um reconhecimento e uma admissão pelo menos potenciais, têm conseqüências de longo alcance para o que nós – seres que aparecem em um mundo de aparências – entendemos por realidade – tanto nossa, quanto à do mundo.

A rejeição ou a comoção do público diante da diferença pode ser interpretada como um não reconhecimento, uma negação à realidade, apresentada como pluralidade humana.

Atualmente, vários artistas, tais como Bock e Vincenzi, ou mesmo Felix Ruckert, utilizam a experiência direta e incluem seus observadores na cena, transformando-os em sujeitos. Identifica-se o surgimento de insólitas confrontações no contexto das artes, espaço esse, muitas vezes, visto como tipicamente distinto da vida real. Essas experiências estéticas, pelo modo como se apresentam, desafiam a atitude passiva do observador, e problematizam a perspectiva de tratar o diferente como não belo. Tim Gebbels comprova a atitude acentuada por parte dos espectadores, para quem a deficiência é feia,

inquietante ou, simplesmente, não é bela. O corpo diferente em encenação faz com que o espectador tenha que rever seu julgamento sobre o que é o belo. Pois o que está sendo apresentado ali é muito mais além do que o evidente. O olhar fenomenológico sugere que o espectador veja, observe várias vezes aquele corpo ali, em cena, veja-o em diferentes perspectivas e distâncias, olhe atentamente, preste atenção nas partes e no todo, apreenda cada detalhe.

Diferentemente do trabalho de Felix Ruckert, por exemplo, o material que Frank Bock e Simon Vincenzi utilizam não é a narrativa ou a autobiografia, ainda que eles se guiem a partir da experiência pessoal, o elemento é a percepção. O público é convidado a fazer a sua própria jornada. A dança vinculada com a narrativa pessoal, como analisa Albright (1997), propõe que o espectador se transforme numa testemunha. No nosso entender, e a partir da nossa própria experiência, o que Bock, Vincenzi e Gebbels proporcionam não seria somente a transformação do papel de espectador, como também da sua própria experiência de observar.

Os professores como espectadores

António Nóvoa (1992, p. 16) faz menção à autoconsciência como parte do processo identitário dos professores, considerando

[...] que tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. [...] É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Neste sentido, apresentamos o professor como espectador. Para tanto, será necessário entender essa proposição do ver, como base de todo o conhecimento. Partindo da relevante descoberta de Husserl sobre intencionalidade de todos os atos de consciência, Arendt (1991, p. 36) comenta:

[...] que as aparências sempre exigem espectadores e, por isso, sempre implicam um reconhecimento e uma admissão pelo menos potenciais, têm conseqüências de longo alcance para o que nós – seres que aparecem em um mundo de aparências – entendemos por realidade - tanto a nossa quanto a do mundo.

Referindo-se à noção de “fé perceptiva” de Merleau-Ponty, complementa Arendt:

[...] nossa certeza de que o que percebemos tem uma existência independente do ato de perceber, depende inteiramente do fato de que o objeto aparece também para os outros e de que por ele é reconhecido. Sem esse reconhecimento tácito dos outros não seríamos capazes nem mesmo de ter fé no modo pelo qual aparecemos para nós mesmos. (ARENDT, 1991, p. 37).

Vamos tentar explicitar os desdobramentos dessa citação para o presente trabalho. Inicialmente, se apresenta que “as aparências sempre exigem espectadores”, implicando, assim, um reconhecimento. Na tradição do pensamento filosófico ocidental, no vocabulário grego a palavra “conhecer” é derivada da palavra “ver”, ou seja, primeiro você vê e depois conhece. Também é possível identificar que o termo filosófico “teoria” deriva da palavra grega que designa espectadores, *theatai*; ou teórico, o qual, séculos atrás, significava “contemplando”, ou seja, observar do exterior. Pode-se identificar a distinção entre agir e compreender. O espectador pode compreender o espetáculo, em virtude de sua posição externa, que lhe permite ver a cena toda. O termo “filosofar” (o verbo e não o substantivo) é apresentado pela primeira vez quando Sólon, após ter promulgado as leis de Atenas, partiu em viagem durante dez anos, tanto por razões políticas como, também, para ver o mundo – *theorein*. Ao chegar em Sárdia, Cresos lhe perguntou: “Estrangeiro, as notícias sobre sua sabedoria e suas andanças chegaram até nós, dizendo que você percorreu muitos países da Terra *filosofando* sobre os espetáculos que viu.”(ARENDT, 1991, p. 124).

Na tradição romana, verifica-se a perda dessa relevância filosófica do espectador. Como indica Arendt (1991, p. 106):

[...] os espectadores romanos não estavam mais situados nas últimas filas de um teatro de onde eles, como deuses, poderiam olhar, lá embaixo, o jogo do mundo. Agora o seu lugar era a costa, ou o porto seguro de onde poderiam observar, sem correr riscos, a agitação selvagem e imprevisível do mar varrido pela tempestade.

O que se perdeu, além do privilégio do espectador de julgar e do contraste de pensar e fazer, foi a percepção imbuída no fenômeno de que toda aparência demanda espectador. Essa é a postura do espectador, que a Idade Moderna herdou e que parece ainda hoje guiar as atitudes em relação à diferença - uma distância “nobre” e vantajosa.

A distância “nobre” do espectador constitui-se num obstáculo para que, tanto ele como o outro se reconciliem com a realidade e possam sentir-se em casa, no mundo. A dança contemporânea, aqui exemplificada pelos trabalhos de Bock, Vincenzi (2004) e Gebbels, longe de se caracterizar como um entretenimento, ou mesmo dar conta de uma agenda política de inclusão social, convida a platéia a ver ou “não ver” para, então, conhecer.

A recomendação de ver para conhecer, pode ser encontrada nos trabalhos de Laban (1978a, p. 154)

[...] é essencial àqueles que estudam o movimento no palco cultivarem a faculdade de observação, o que é de muito mais fácil consecução do que geralmente se acredita. Os atores, bailarinos e professores de dança usualmente possuem tal capacidade como dom natural, a qual, no entanto, pode ser refinada a tal ponto que se torne inestimável para os objetivos da representação artística. É óbvio que o procedimento do artista ao observar e analisar o movimento e depois ao aplicar seu conhecimento difere em vários aspectos do procedimento do cientista. Mas é muitíssimo desejável que se dê uma síntese das observações artística e científica do movimento já que, de outro modo, a pesquisa sobre o movimento do artista tende a especializar-se tanto numa só direção quanto a do cientista em outra. Somente quando o cientista aprender com o artista o modo de adquirir a necessária sensibilidade para o significado do movimento, e quando o artista aprender com o cientista como organizar sua própria percepção visionária do significado interno no movimento, é que haverá condições de ser criado um todo equilibrado.

A contribuição de Rudolf Laban na área da educação pode ser evidenciada nos trabalhos de duas de suas discípulas, Marion North e Veronica Sherborne. Buscando esclarecer a origem da aplicação da dança e do movimento, como proposta educativa e terapêutica, North (1990) explicita que esse trabalho se pauta na arte, ou seja, em um processo simbólico, sistemático e elaborado, contrariando aquelas propostas denominadas de “liberdade de expressão”. Sendo esse um aspecto muito importante, acreditam as autoras que o trabalho com estudantes com necessidades especiais deva ser estruturado, de qualidade, do qual se possam avaliar os benefícios. Nesse sentido, o uso da análise do movimento proposto

por Laban, explica Sherborne (1995), proporciona a estrutura de que o professor necessita para entender o que deve ser observado no movimento humano. Como resultado dessa observação, o professor pode decidir o que deve ser ensinado.

Proposição III: Experiência estética que transforme a existência de quem vê e de quem é visto. Como as proposições anteriores indicaram a busca de trabalhos para estudantes com cegueira que primem pelo rigor e uma qualidade artística consciente, reflexiva e que respeite a singularidade humana num mundo plural, nesta última parte da justificativa, argumentamos sobre a proposição da dança como uma experiência estética que transforme o dançarino e sua platéia. Indicamos como algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na dança. As considerações finais versam sobre uma atitude fenomenológica diante das indagações sobre o ver e o não ver, suscitadas a partir das nossas experiências sobre o ensino da dança para jovens e adultos com cegueira.

A dança como experiência estética

Conforme examinamos nos itens anteriores, o que distancia o aluno cego do professor é o desconhecimento por parte deste último sobre a experiência com a cegueira do aluno. Ao propormos o professor como espectador, não estamos defendendo uma postura de indiferença, nem tampouco de espasmo, mas muito pelo contrário, aludimos à busca de um conhecimento mútuo e intencional sobre o ver e o não ver. Apresentamos o corpo como espaço privilegiado para a manifestação dessa experiência. A seguir, ilustramos como a dança pode ser uma experiência singular para os alunos com cegueira e para alunos de curso de formação de professores.

Um estudo desenvolvido por Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999) buscou compreender o significado da dança para pessoas portadoras de deficiência visual, numa perspectiva fenomenológica. Os discursos foram coletados de 13 (treze) sujeitos orientados pela questão:

“O que é isto, vivenciar a dança para você?”.

A descrição do fenômeno vivido, a separação em unidades de significado e a sua interpretação possibilitaram três grupos de análises: um relacionado ao por que dançamos, refere-se ao gostar de dançar como algo corpóreo, intencional, sensível e inteligível; num segundo grupo, as autoras discutem sobre o como dançar, enfatizando que a pessoa portadora de deficiência visual experimenta a dança sem ou com poucas referências do mundo visual, e que cada pessoa vivencia

seu próprio corpo. Salientam que não se interessam pelas formas que o corpo é capaz de fazer, mas sim, pelas formas que residem em todos; o último grupo de análise diz respeito ao que dançar, a análise se evidencia na proposição das autoras como possibilidade de criação de espaços ilimitados e diferenciados, para a pessoa que tenta viver como não deficiente e busca integrar-se ao mundo através da dança, romper as barreiras e os preconceitos. (FIGUEIREDO; TAVARES; VENÂNCIO, 1999, p. 10).

No enalço de uma estética não visual, investigamos sobre o conceito de belo e movimento para as pessoas com cegueira (FREIRE, 2000). O estudo envolveu 30 jovens e adultos com cegueira. Os dados foram coletados a partir de entrevistas e do uso da técnica de associação livre de palavras. Como resultado, destacamos para este trabalho a categoria sobre o que é a dança. Como no estudo anteriormente citado, também encontramos, nos participantes da pesquisa, respostas vinculadas à expressão, à liberação do corpo e como possibilidade de integração.

E sobre a percepção que as pessoas que enxergam têm sobre dança e sobre dançarinos com cegueira? Poucos são os estudos brasileiros sobre a relação entre o público e o dançarino. No entanto, o crescimento do número de pessoas com diferenças físicas, mentais e sensoriais no contexto artístico têm suscitado uma silenciosa inquietação. Talvez, pelo fato de que, até pouco tempo atrás, os espetáculos de dança se constituíam como espaço da graciosidade e da perfeição, o corpo diferente desse ideal acaba por fim provocando uma instabilidade em nossos conceitos estéticos. Supomos que devemos aproveitar essa oportunidade para revermos tais conceitos. Nesse caso, o dançarino com cegueira, no palco, pode nos suscitar esse tipo de reflexão. Ele não está lá apenas por lhe ser de direito, tampouco para nos entreter, mas sua presença significa um convite à apreciação, em sua inteireza e na sua invisibilidade. Uma coreografia que somente aquele corpo, em virtude de sua especificidade, pode executar. Há, então, de formar esse dançarino, seus professores e, também, sua platéia.

Um último aspecto é sabermos como essas percepções se alteram após um conhecimento mais aprofundado, tanto teórico como prático sobre a natureza da dança e o reconhecimento da cegueira para os sujeitos envolvidos. Temos algumas hipóteses:

Durante o segundo semestre de 2002, como parte da disciplina Educação Especial: área visual, que ministramos, as alunas tiveram, como atividade, a participação da oficina de dança para jovens e adultos com cegueira, realizada na ACIC. Foi solicitado a elas que escrevessem suas suposições sobre a experiência de ver e a de não ver, no decorrer de três etapas. Para ilustrar, apresentaremos trechos do relato de uma das acadêmicas.

Na primeira etapa, no primeiro dia de aula da disciplina, a aluna escreve:

“Ver é sentir segurança diante do mundo.[...] Como seria minha vida se eu não pudesse enxergar[...] Acho que uma imensa escuridão, uma profunda insegurança tomaria conta de mim.”

Na segunda etapa, ela escreve sobre a experiência de ver e não ver, após uma atividade sobre guiar e ser guiado; a pessoa guiada deve permanecer com os olhos fechados:

“De repente a visão foi embora, e agora? Sinto que todos me olham[...] Fico desprotegida e perdida. Porém, nem tudo está perdido, alguém me guiará... É muito bom poder enxergar. Eu própria me guiar[...] Agora já posso perceber que viver e não ver é possível de acontecer.”

A terceira etapa ocorreu após a participação da aluna na oficina com jovens com cegueira:

“Ver ou não ver[...] Que importância pode ter? Eu quero compreender o que este ser carrega além do olhar[...].”

Podemos verificar, a partir desse relato, como a percepção negativa da cegueira pode ser transformada, e como certas experiências e o contato com as pessoas com cegueira podem contribuir, significativamente, com isso.

Embora os estudos partam de objetivos diferentes e alguns resultados tenham uma certa aproximação, identificamos um viés teórico-metodológico que diz respeito ao uso da linguagem pela pessoa cega em relação às suas experiências e a interpretação desse discurso por parte daquele que vê. Na literatura especializada, encontramos um alerta:

Na comunicação, a predominância da visão sobre outros sentidos, bem como do verbal sobre o não verbal, faz com que os conhecimentos não acessíveis à pessoa com deficiência visual sejam utilizados pela pessoa que vê ao falar com ela. Isso faz com que a pessoa com deficiência visual desenvolva uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual. Como os dados não provêm de sua experiência, não podem, portanto, ser organizados por ele, ficando no nível do verbalismo e da aprendizagem mecânica. (MASINI, 1992, p. 38).

No caso de estudos sobre a dança para pessoas com cegueira, notamos um problema ainda mais complexo: a compreensão que o pesquisador tem da mesma passa a ser, em nosso entender, fundamental para se conhecer o que é ela. Albright (1997) descreve como a experiência de ser uma dançarina transforma o seu modo de escrever e ver uma coreografia, e como sua escrita e sua visão sobre a dança afetam seu corpo, ao dançar. Em suma, nossa experiência, tanto sobre a dança

quanto sobre a cegueira, vai nos possibilitar conhecermos ou não, com mais precisão, a sua natureza e suas implicações para o ensino dos dançarinos com e sem visão. Para tanto, parece favorável propor atividades que transformem tanto o que vê como aquele que não vê. A dança pode ser um ponto de partida.

Considerações finais: o ver e o não ver como atitudes fenomenológicas

Compreendermos os pontos de vista uns dos outros é um desafio permanente.

Numa incessante conversa, os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. [...] Os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e freqüentemente opostos. (ARENDDT, 2000, p. 82).

Embora possa ser paradoxal um estudo sobre cegueira enfatizar tanto o papel do ver, assim como Merleau-Ponty (2000, p. 36) sugere que “o visível e o invisível resultam ser dois aspectos de uma mesma realidade”; supomos que o ver e o não ver sejam faces diferentes de uma mesma moeda. Para comprovarmos essa suposição, talvez seja necessário termos em mente a resposta para a questão: O que é ver? Merleau-Ponty (1980, p. 16) explora essa indagação ao desvelar aspectos obscuros do entendimento envolto da “fé perceptiva”; ele busca explicitar a afirmação de que “o mundo é aquilo que vemos”, e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. Em seguida, desdobra, então, as questões: “o que é ver e o que é nós”.

Se, por um lado, em sua obra anterior *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (apud CARMO, 2002, p. 57) encontra no pintor um exemplo da fé perceptiva, ou seja, a “crença inabalável no mundo da percepção, sem a qual o artista não poderia realizar sua obra.” Descrevendo que “emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura”

Merleau-Ponty (1980, p. 86) esclarece: “Meu corpo móvel conta no mundo visível, faz parte dele, e é por isso que eu posso dirigi-lo no visível.” Por outro lado, o filósofo identifica que “a visão pende pelo movimento. Só se vê aquilo que se olha”. Indica, assim, onde reside o enigma: “meu corpo é, ao mesmo tempo, vidente e visível” . Juntamente com o nosso corpo está a linguagem.

Retomando a referência de Arendt (2000) sobre a intensa conversação dos gregos uns com os outros, para compreendermos pontos de vistas diferentes, há a necessidade de nos comunicarmos. Após a percepção ser estabelecida

[...] como a base a partir da qual construímos todas as nossas certezas, também nela se assenta o mundo da comunicação silenciosa, e nesse nível dá-se a expressão, seja ela como pintura, escrita, ou fala. É dessa maneira que surge a fala autêntica ou originária. (CARMO, 2002, p. 106).

A partir da narrativa, escrita, falada ou dançada, do corpo daquele que vê e do corpo daquele que não vê, poderíamos aprofundar nosso conhecimento sobre a conexão entre o visível e o invisível. Pois, a distância “nobre” do espectador constitui-se num obstáculo tanto para que ele como para o outro se reconciliem com a realidade e possam sentir-se em casa, no mundo. Lembrando que a dança contemporânea longe de ser apenas um entretenimento, atender uma agenda política de inclusão social, convida a platéia para conhecer o ver ou “não ver”. Desse modo, o que a arte nos oferece é a liberdade de expressão, nossas palavras e nossos atos criam o nosso existir no mundo, de modo que, podemos compreender os nossos processos de vida, vivendo como seres distintos e singulares entre iguais. Nos parece que, neste contexto, o professor é desafiado a olhar, intencionalmente, para o corpo diferente de modo reflexivo e cômico de suas ações, ou seja, disposto a conhecer com o outro.

Nota

- 1 O presente texto foi inspirado nas experiências vividas durante o estágio de Pós-Doutorado realizado em 2001-2002 na University of Nottingham, Inglaterra, contando com a bolsa da CAPES. Agradeço, imensamente, todas as pessoas que foram entrevistadas.

Referências

ALBRIGTH, A. *Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance*. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1997.

ARENDT, H. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

ARENDT, H. O que é filosofia da Existenz? In: _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOCK, F.; VINCENZI, S. *Invisible dances...*[2004?]. Disponível em: < <http://www.artsadmin.co.uk/artists/bv/invisibledancestext.html>>. Acesso em: 6 nov. 2004.

CARMO, P. S. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

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

FREIRE, I. M. *O belo e o movimento: um estudo sobre dança-educação para pessoas não-visuais*. 2000. 110f. Monografia (Especialização)-Centro de Arte da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FREIRE, I. M. *Múltiplos corpos e arte expressivas: dança, movimento-educação e conceito de tempo e espaço para estudantes com cegueira e baixa visão*. 2002. 70f. Relatório Final (Pós-Doutorado)-Nottingham University, Nottingham, 2002.

GALE, M. Dancing for the blind or with the blind? New directions in movement research. *New theatre quarterly*, Cambridge, v. 9, n. 34, May, p. 159-171, 1993.

GILL, C. *Developmental obstacles to careers in the arts for young person with disabilities*? Disponível em : <http://www.artsedge.kennedycenter.org/forum/papers/gill.html>>. Acesso em: 5 nov. 2004.

HARGREAVES, M. Engaging absence. *Dance theatre journal*, London, v. 17, n. 2, p. 43-46, 2001.

KOHÁK, E. V. *Idea and experience*. Chicago: University of Chicago, 1978.

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

MASINI, E. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual; orientando professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n.1, p.29-49, 1992.

MCFEE, G. *Understanding dance*. London and New York: Routledge, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1980.

- MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MONBECK, Michael *The meaning of Blindness: attitudes toward blindness and blind people*. Bloomington and London: Indiana University Press, 1974.
- MUSHORIWA, T. A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, London, v. 28, n. 3, p. 142-147, sept. 2001.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NORTH, M. *Movement & dance education: a guide for the primary & middle school teacher*. Plymouth: Northcote House, 1990.
- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 183-197.
- PAXTON, S.; KILCOYNE, A. On the Braille in the body: an account of the touchdown dance integrated workshops with the visually impaired and the sighted. *Dance Research*, London, spring, p. 3-51, 1993.
- PATTON, S. F. *African-American art*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SACKS, O. *O homem que confundiu sua mulher com chapéu*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1995.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHOLL, G.T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK; JOHNSON. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1983. v. 2, p. 03-62.
- SHERBORNE, V. *Developmental movement for children: mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- TAYLOR, M.; SUTHERLAND, A.; MEREDITH, J. *The history of disability arts*. [2004]. Disponível em : <<http://www.ndaf.org/gettingnoticed/indexhtml>>. Acesso em: 6 nov. 2004.

Ida Mara Freire

VAZEY, S. *Disability arts and culture*. [2004]. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiuk/archframe.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Ida Mara Freire
Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências
da Educação. Departamento de Estudos Especializados em
Educação. Caixa Postal: 476 - 970.
Campus universitário - Trindade
88040-970 Florianópolis SC
e-mail: idamara@ced.ufsc.br

Recebido em: 08/11/2004
Aprovado em: 07/03/2005