

DANÇA E INCLUSÃO: O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

DANCE AND INCLUSION: THE POINT OF VIEW OF UNDERGRADUATE STUDENTS

DANZA E INCLUSIÓN: VISIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADUACIÓN

SÉRIO, Andréa

andrea.serio@unespar.edu.br

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-3471-404X>

ROSSI, Gaya Lengler

gayalenglerrossi@gmail.com

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-9724-0507>

RESUMO: Este artigo apresenta a percepção de estudantes de um curso de graduação em dança sobre a sua formação acadêmica para a inclusão de pessoas com deficiência na prática da dança. Foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa com uso de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os dados foram discutidos em interface com o conceito de aprendizagem inventiva proposto por Virgínia Kastrup, com ênfase na contextualização de relações teórico-práticas para o processo de inclusão de diferentes corpos na dança. Os resultados indicam que a inclusão de pessoas com deficiência na dança é percebida pelos participantes como uma desestabilização provocativa que potencializa o processo de ensino-aprendizagem na arte da dança.

Palavras-chave: Dança. Inclusão. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents the perception of students of a dance undergraduate course about their academic background for the inclusion of people with disabilities in dance practice. A qualitative case study was conducted using semi-structured interviews as a data collection instrument. Data were discussed in interface with the concept of inventive learning proposed by Virginia Kastrup, with emphasis on the contextualization of theoretical-practical relations for the process of inclusion of different bodies in dance. The results indicate that the inclusion of people with disabilities in dance is perceived by the participants as a provocative destabilization that enhances the teaching-learning process in the art of dance.

keywords: Dance. Inclusion. Teaching. Learning.

RESUMEN: Este artículo presenta la percepción de los estudiantes universitarios de danza sobre su formación académica para la inclusión de personas con discapacidad en la práctica de la danza. Se realizó un estudio de caso cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos. Los datos se discutieron en interfaz con el concepto de aprendizaje inventivo propuesto por Virginia Kastrup, con énfasis en la contextualización de las relaciones teórico-prácticas para el proceso de inclusión de diferentes cuerpos en la danza. Los resultados indican

que la inclusión de personas con discapacidad en la danza es percibida por los participantes como una desestabilización provocativa que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en el arte de la danza.

Palabras clave: Danza. Inclusión. Docencia. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A dança é uma arte constituída pela produção de discursos de diferentes corpos que dançam. Essa característica pode ser verificada em inúmeros contextos de ensino, criação e pesquisa em arte, entre eles, na crescente inclusão de corpos com deficiência na produção de conhecimento em dança (MATOS, 2012; SÉRIO; VIEIRA; VIEIRA, 2017).

Em que pese os avanços conquistados na inclusão de corpos considerados fora de padrões culturalmente normatizados na dança, é fato que o discurso desses corpos ainda enfrenta importantes desafios para sua efetiva inclusão (SASSAKI, 2005). São questões multidimensionais que permeiam lacunas existentes entre conceitos de corpo, de dança e a prática pedagógica mediadora desses conceitos.

Ao longo dos últimos anos, a investigação sobre este tema se intensificou no Brasil (BERTOLDI, 2015; MATOS, 2012). Entretanto, a análise sobre a percepção da experiência teórico-prática de estudantes de Licenciatura em Dança a respeito de sua formação acadêmica para uma atuação pedagógica inclusiva ainda é incipiente. É necessário aprofundar essa compreensão uma vez que estes estudantes deverão atuar nos ambientes de ensino formal da Educação Básica e no ensino não-formal como academias da dança e espaços culturais nos quais a presença de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais é uma realidade.

A validação da diversidade de corpos que dançam pode ser considerada uma potência para a problematização de discursos corporais produzidos pelas especificidades e singularidades individuais (BERTOLDI; SOUZA, 2009; MATOS, 2012; BERTOLDI; RIL, 2016). Partindo desse pressuposto, consideramos importante aprofundar a investigação sobre como estudantes de Licenciatura em Dança percebem os enfoques paradigmáticos que fundamentam conceitos de corpo e de criação artística, implícitos nas suas experiências de formação acadêmica, e como tais paradigmas vêm sendo apropriados para a inclusão/exclusão de corpos considerados fora da norma em suas práticas.

Outra questão central de estudo é o modo como estudantes de Licenciatura em Dança compreendem conceitos de ensino-aprendizagem em arte e como articulam tais conceitos à complexidade do processo de inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais na prática da dança. É importante investigar quais fundamentos conceituais são percebidos como predominantes nas experiências dos estudantes para o enfrentamento dos desafios ainda existentes no processo de formação, de modo que se sintam aptos a criar diferentes modos de atuação, ampliando perspectivas pedagógicas inclusivas nesta área.

Para Kastrup (2001, 2005, 2012), a inventividade é inerente ao processo de aprendizagem. A autora assume a complexificação da produção de conhecimento humano adotando o conceito de aprendizagem inventiva, entendido como uma política pedagógica que assume a invenção como ponto de vista para fazer frente à problematização implicada no cerne da aprendizagem. A perspectiva da invenção como constructo do desenvolvimento das potencialidades humanas abre um amplo caminho de análise sobre contextos de ensino-aprendizagem e criação em dança, facilitando a identificação de possíveis contradições entre teoria e prática nos diferentes territórios interdependentes da sociedade nos quais a dança é praticada.

Diante do exposto, o presente estudo investigou aspectos da percepção de estudantes de Licenciatura em Dança sobre suas experiências de formação acadêmica para atuarem com uma perspectiva pedagógica inclusiva, identificando conceitos de corpo, dança e inclusão, bem como os fundamentos metodológicos por eles adotados para o desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem em dança.

1.1 Procedimentos metodológicos

Foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa (GIL, 2008) com 11 jovens com faixa etária entre 21 e 27 anos, de ambos os sexos, estudantes do oitavo período do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II/FAP. Para participarem da pesquisa, os jovens atenderam aos seguintes critérios: estarem devidamente matriculados no referido curso; estarem cursando ou já terem cursado a disciplina de Estágio Supervisionado

com experiência de atuação como estagiários no ambiente formal de ensino da dança na disciplina de Arte na Educação Básica ou como docentes no ambiente não-formal de ensino da dança.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Artes do Paraná - FAP e, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada utilizada como instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em eixos temáticos de análise. Os eixos de respostas foram analisados e descritos em números percentuais até a primeira casa decimal. Valores maiores que 100% indicam mais de uma resposta por participante. Os resultados foram discutidos em interface com o conceito de aprendizagem inventiva proposto por Virgínia Kastrup, com ênfase na contextualização de relações teórico-práticas percebidas pelos participantes sobre o processo de inclusão de diferentes corpos na dança.

2 O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

2.1 Da possibilidade de diferentes corpos dançarem

Ao analisarmos as respostas dos estudantes participantes deste estudo, observamos que 100% deles afirmaram acreditar que diferentes corpos podem desenvolver um trabalho artístico em dança. Entre as justificativas da resposta, 45,4% acreditam nessa possibilidade porque entendem que a dança deva ser criada e ensinada a partir dos potenciais dos alunos/artistas e de suas singularidades corporais e, desse modo, todos os corpos teriam possibilidade de produzir conhecimento artístico em dança. Para 45,4% dos participantes, a dança é, em si mesma, uma possibilidade de criação de potenciais de movimento e de modos singulares de existir a partir da problematização da realidade. Já 36,3% dos entrevistados ressaltaram a importância de suas experiências práticas na atuação junto a pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento corroborando com a percepção de que todos os corpos podem dançar.

Observamos que os estudantes entrevistados reconhecem nas singularidades corporais um potencial de problematização dos modos de criar dança, evidenciando

o predomínio de abordagens de corpo e de criação pautadas na noção de diferença como um vetor para o tensionamento da estabilidade de comportamentos demandado em processos de criação artística. Esse entendimento de corpo e de criação assumido pela maioria dos estudantes entrevistados é convergente com o conceito de aprendizagem inventiva proposto por Kastrup (2001, 2012); para a autora, a aprendizagem emerge do estranhamento e da problematização de hábitos e padrões estabelecidos em uma dada realidade.

Da mesma forma, quando os participantes do estudo assumem a possibilidade de diferentes corpos dançarem, os conceitos de corpo e de criação implicados nesta afirmação revelam um posicionamento de ensino-aprendizagem não restrito a ideias de estabilidade, cunhadas na reprodução da realidade que, por vezes, centraliza o fazer pedagógico da dança na transmissão de vocabulários específicos de movimentos. Ao contrário disso, está articulado com ideias de instabilidade, próprias da produção de conhecimento artístico compreendido como uma invenção de possibilidades do real (VIEIRA, 2006).

Kastrup (2001, p. 17) comenta que “a aprendizagem começa quando estranhamos e problematizamos aquilo que já é um hábito para nós. [...] Não é local de reconhecimento, mas de estranhamento”. Essa perspectiva de aprendizagem se diferencia da mera busca por soluções de problemas postos e reconhece na mediação de ciclos de instabilidade/estabilidade/instabilidade, inerentes a comportamentos inventivos, uma possibilidade de criação, consolidando a perspectiva sistêmica da invenção como eixo central da aprendizagem (BERTALANFFY, 1977).

Na medida em que os estudantes participantes do estudo percebem a diferença como potência da ação criativa, eles reafirmam uma visão sistêmica de aprendizagem na qual a experimentação, a errância e a imprevisibilidade são pressupostos da articulação entre criação, ensino e aprendizagem no fazer pedagógico da dança. Essa articulação caracteriza a noção de artista-docente como um posicionamento político-pedagógico em dança (MARQUES, 2014).

Outro ponto a destacar é a íntima relação da percepção dos estudantes sobre a diferença como potência de criação em dança com o reconhecimento da inclusão como condição fundamental da produção de conhecimento artístico (BERTOLDI, 2015). A ideia de que este tipo de conhecimento humano é, em essência, provocativo,

capaz de reinventar hábitos e impulsionar a expansão de si e da realidade, parece incompatível com um pensamento de criação-ensino-aprendizagem distanciado do fazer inclusivo.

Neste sentido, pensar em uma perspectiva pedagógica inclusiva específica para determinado grupo de pessoas seria, em tese, a contraditória possibilidade de existência de uma perspectiva não inclusiva, o que se opõe à percepção dos estudantes participantes deste estudo sobre a potência da diferença dos corpos no campo da dança. Essa percepção indica possíveis caminhos para a formação de licenciados em dança no que concerne a concepções de criação-ensino-aprendizagem interdependentes do reconhecimento da diferença dos corpos em práticas de dança mediadoras da produção de conhecimento artístico no mundo.

2.2 Do contato com pessoas com deficiência que dançam

Quando questionados sobre o contato que os participantes do estudo têm ou tiveram com trabalhos de dança que incluem pessoas com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais, 100% dos entrevistados responderam que conhecem, já participaram, já assistiram ou já ouviram falar de trabalhos de dança que incluem pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento. A maioria (72,7%) conhece esses trabalhos em nível nacional e a menor parte (36,3%), em nível internacional. É importante notar nesse eixo temático que a maioria dos estudantes (90,9%) que relatou acreditar que diferentes corpos podem desenvolver um trabalho artístico em dança, conhecem trabalhos desenvolvidos por pessoas com deficiência e já atuaram com pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Este resultado parece indicar a interdependência entre experiência e conceito, teoria e prática na base do conhecimento do artista-docente da dança. Como afirma Greiner (2013), o conceito deriva da experiência e sem ela as teorias do corpo perderiam seu sentido de existência. Muito embora essa não seja uma discussão nova, observamos que ainda há necessidade de aprofundar o debate sobre modos de realocar a experiência corporal da instância tradicional de complementaridade do conhecimento racional, ainda resistente no ambiente acadêmico, para o

reconhecimento da própria existência da mente humana como interdependente das complexas interações que se dão no corpo. Para Damásio (2011, 2012), as sensações, sentimentos e emoções, presentes nos processos de raciocínio, ressignificaram o entendimento da consciência humana como um fenômeno corporalizado.

Entre os tipos de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais com as quais os estudantes já tiveram contato em aulas de dança, o autismo foi citado por 54,5% dos participantes, o déficit de atenção e hiperatividade por 45,4%, a deficiência física por 36,3% e 36,3% relataram que tiveram contato com alunos com síndrome de Down. O transtorno desafiador de oposição, a síndrome de Turner e a deficiência intelectual também foram citados em experiências de ensino de um dos entrevistados.

Os estudantes percebem essas diferenças corporais e comportamentais em suas práticas como um exemplo de multiplicidade dos corpos que dançam, os quais demandam especificidades a serem estudadas e consideradas na abordagem metodológica de suas aulas. Por outro lado, destacam que a presença de diferenças são uma oportunidade de vivenciar a heterogeneidade de interações que potencializam a criação em dança. Essa percepção corrobora a opinião de Tridapalli (2008) no que se refere à importância da diferença individual nas interações coletivas.

Os diferentes níveis de interação permitem que as propriedades coletivas ocorram pela diferença e heterogeneidade. O compartilhar como reconhecimento da emergência de propriedades comuns se dá, também, pela heterogeneidade e diversidade de informação (TRIDAPALLI, 2008, p.39).

Para a autora, relações entre pessoas e o ambiente criam um diálogo de informações que caracterizam a produção de conhecimento artístico não sendo admissível a anulação das diferenças no fazer da dança, pois a produção coletiva emerge das ações individuais e as ações individuais se alteram pelos relacionamentos no coletivo. Portanto, não se trata de fixar o estudo nas diferenças individualmente, separadamente, mas sim nas relações que estas estabelecem para a criação em dança, o que a autora denomina de coletividade singularizada (TRIDAPALLI, 2008).

É importante destacar que os estudantes, ao reconhecerem a existência de especificidades de corpos com deficiência, indicam que o entendimento de singularidades corporais não se relaciona com a ideia de pasteurização das diferenças dos corpos, o que, por vezes, acontece nos discursos que afirmam que somos todos



diferentes (BERTOLDI; SOUZA, 2009, SÉRIO; VIEIRA; VIEIRA, 2017). Para Brogna (2005), a pessoa com deficiência sempre é diferente da deficiência em si, entretanto, essa diferença existe plena em sua subjetividade. É neste sentido que um discurso sobre deficiência é, explícita ou implicitamente, um discurso sobre a pessoa.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento dos participantes do estudo de que, embora o processo de inclusão de pessoas com deficiência na dança demande o aprofundamento de conhecimentos em diferentes áreas, este processo deve ser parte integrante do fazer do profissional do licenciado em dança.

Tal posicionamento indica um passo importante para o desenvolvimento da efetividade do processo de inclusão de diferentes corpos na dança, na medida em que ele amplia a perspectiva de senso comum de que a inclusão das singularidades individuais na dança seja uma opção de alguns e não uma condição para o ensino desta arte.

Considerar o papel do professor na especificidade de sua área de atuação em interdependência com diferentes áreas de conhecimento possibilita a orientação de procedimentos artístico-pedagógicos móveis, flexíveis, adaptáveis, como são os que se apoiam em concepções inventivas e problematizadoras da realidade. Neste sentido, a transferência de responsabilidade do desenvolvimento de perspectivas inclusivas em dança para profissionais de outras áreas, que atuam em ambientes de ensino da dança, evidencia um entendimento de corpo e de arte apoiado em mecanismos de mimese e exclusão social, ainda existente no ensino da dança, diante da desafiadora presença de corpos com deficiência (MATOS, 2012).

Aliás, a presença do corpo com deficiência, parece revelar a enorme dificuldade que temos em lidar com a fragilidade e a incerteza do humano. Inesperada e incerta, a deficiência expõe o medo que temos de vivenciar a subjetividade deslocada de um lugar ideal, seguro e estável (BERTOLDI, 2015, p. 43).

A diferença, entendida pelos estudantes como potência na dança, reafirma o conceito de alteridade em arte, discutido por Greiner (2017) como um fenômeno instaurador de crise deflagrada pelo estranhamento, capaz de indicar novos caminhos de criação no encontro das diferenças. É possível verificar nos resultados apresentados que os entrevistados não apenas percebem que diferentes corpos podem desenvolver um trabalho artístico em dança, mas também assumem que essa

convicção está atrelada à uma visão de corpo, arte e ensino-aprendizagem articulados com a criação.

2.3 Do conceito de acesso e inclusão

No que se refere ao entendimento dos participantes do estudo sobre os conceitos de acesso e inclusão, as respostas indicaram que 100% deles têm uma compreensão de acesso relacionado à possibilidade de aceder, no sentido de pertencer socialmente; em acréscimo, 18,1% dos entrevistados fizeram referência à acessibilidade arquitetônica como parte desse entendimento. Sobre o conceito de inclusão, 45,4% associaram o conceito a um processo de respeito às especificidades e diferenças individuais e 18,1% a um modo de acolhimento por parte dos professores, colegas e do ambiente em geral para quebrarem barreiras culturais e atitudinais, possibilitando o aprendizado conjunto.

Conceitos de acesso e inclusão relacionados à noção de pertencimento de pessoas diferentes entre si a um dado contexto social corroboram o pensamento de Matos (2012) sobre a importância da validação política e social das singularidades de cada corpo no fazer da dança. Reforçam, também, a abordagem de Sasaki (2009) de inclusão como um conceito vivo, criado a partir das necessidades que surgem do contexto social. Para o autor, todos contribuem para que a inclusão ocorra ou não em um ambiente, sendo, portanto, dependente da receptividade e da permeabilidade à diversidade humana de todos os atores envolvidos no processo de incluir.

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p.1).

A organização política e social em prol do reconhecimento das diferenças humanas, principalmente nos últimos cinquenta anos, impulsionou o desenvolvimento de uma visão multidimensional de acessibilidade que articula diferentes aspectos na composição da noção de pertencimento social, visão esta citada nas respostas dos estudantes participantes deste estudo. De acordo com Sasaki (2005, 2009), essa

visão multidimensional de acessibilidade inclui a superação de barreiras atitudinais, comunicacionais, programáticas, instrumentais e metodológicas, além das barreiras arquitetônicas, estando articulada ao deslocamento do modelo médico de deficiência para o modelo social (BROGNA, 2005).

Enquanto o modelo médico se apropria da narrativa cultural dominante da tragédia pessoal e das limitações funcionais oriundas da deficiência, o modelo social propõe a perspectiva de pensamento simbólico e político do corpo com deficiência em sua identidade, reconhecendo que as experiências cerceadoras de autonomia da pessoa com deficiência não estão centralizadas na lesão corporal, mas na incapacidade da estrutura social de responder à diferença e à deficiência como condição humana (BROGNA, 2005; LE BRETON, 2006).

Entre os aspectos que compõem a acessibilidade, a livre locomoção inserida como uma das liberdades humanas da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), inspirou avanços importantes ao combate às barreiras arquitetônicas. Entretanto, apesar do tempo e da reconhecida luta das organizações sociais que trabalham pelos direitos das pessoas com deficiência, uma parte considerável dos espaços físicos, nos quais o ensino da dança é ofertado, ainda não é acessível, a despeito da legislação, nem mesmo em locais públicos.

Embora não tenhamos encontrado estudos sobre a acessibilidade arquitetônica de cursos de Graduação em Dança do Brasil, é possível observar a persistência da imposição de barreiras físicas que impedem a livre locomoção de pessoas com deficiência em grande parte dos espaços destinados ao ensino, fruição e apresentação da dança. Esse fato foi destacado pelos participantes deste estudo, indicando a fragilidade do acesso dos diferentes corpos à dança, com impacto na noção de pertencimento à dança considerada pelos estudantes como condição de acesso e inclusão.

Para além da objetividade da análise de espaços, diante da amplitude dos aspectos que integram a noção de pertencimento, é preciso destacar os desafios persistentes na área da Dança relativos às subjetividades implícitas nos entendimentos de corpo e de dança que naturalizam a cultura de representatividade de corpos normatizados que apoiam práticas pedagógicas inacessíveis. Práticas

essas por vezes pautadas em concepções eurocentradas e elitizadas de dança ou em entendimentos simplistas de ensino e de arte, encerrados na hegemonia da transmissão e reprodução de modelos de comportamento e de movimento.

2.4 Da informação e atualização para o desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem inclusivos

Os participantes do estudo foram questionados sobre os modos como se informam e se atualizam para desenvolverem procedimentos de ensino-aprendizagem incluindo diferentes corpos na dança. Em resposta a essa questão a maioria (72,7%) relatou que o curso de Graduação em Dança em que estão inseridos foi a principal fonte de acesso a referências bibliográficas e artísticas, bem como de oportunidade de prática para a testagem de procedimentos. Mais da metade dos participantes (54,5%) assumiu que se atualiza por meio da leitura de pesquisas acadêmicas em bancos de dados tanto na área de Dança como em outras áreas tais como Educação e Psicologia, assistem a espetáculos artísticos e acessam informações provenientes de livros, artigos na internet e palestras em eventos.

Outra resposta citada pela maioria dos estudantes (54,5%) foi a apropriação da sua experiência de prática artística para relacionar e atualizar metodologias de ensino-aprendizagem em disciplinas práticas do curso de Graduação em Dança em que estão inseridos, tais como: Laboratório de Investigação do Movimento, Abordagens e Lógicas da Dança, Prática de Pesquisa; além de disciplinas teóricas com abordagens artística, pedagógica, biológica, filosófica, antropológica, histórica, citadas pelos participantes como fontes de atualização de procedimentos de ensino-aprendizagem com perspectiva inclusiva. Além disso, 100% dos estudantes ressaltaram a importância das experiências práticas nos estágios obrigatórios da Graduação em Dança para relacionarem conhecimentos e atualizarem seus procedimentos.

Foi verificado que 18,1% dos participantes acreditam que conversar e ouvir outras pessoas envolvidas com o contexto dos alunos, tais como professores das escolas, pais, alunos, psicólogos, pesquisadores e profissionais da área da saúde é um meio importante de informação e atualização para o desenvolvimento de



procedimentos de criação-ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades dos educandos.

Notamos nas respostas a este eixo de questões que a relação entre campos de conhecimentos foi percebida pelos participantes do estudo como mais importante que as especificidades disciplinares ou de um campo particular de conhecimento. Observamos, portanto, que a complexidade e interdependência dos campos artístico e pedagógico, envolvidos na formação da Licenciatura em Dança, podem indicar pistas importantes para a fundamentação de procedimentos de uma atuação inclusiva em dança. Para Bertoldi; Souza (2009), a crescente inclusão de pessoas com deficiência na dança tem sido influenciada e, ao mesmo tempo, influência à produção teórico-prática de ações de artistas-docentes-pesquisadores em diferentes locais em que o conhecimento em dança é produzido, entre eles, nos cursos de Graduação em Dança:

O enfoque da pesquisa como ponto de partida para processos de aprendizagem colaborativa tem permitido trocas mais fluidas entre a universidade e a comunidade, incluindo no contexto da produção do conhecimento em dança, o corpo/argumento/dança também de pessoas com deficiência (BERTOLDI; SOUZA, 2009, p. 55).

Esses resultados reafirmam um pensamento de corpo e de aprendizagem em dança que se estabelecem na articulação entre teoria e prática e permeiam a atuação investigativa e inventiva do ensino da dança, considerando as diferenças entre as pessoas e os contextos. A perspectiva de instabilidade, própria da abordagem de aprendizagem que se consolida na invenção (KASTRUP, 2001, 2012), favorece a percepção de coexistência entre criação-ensino-aprendizagem em dança. Essa noção de coexistência, somada ao conhecimento de especificidades imbricadas nas diferenças orgânicas e sociais que caracterizam o que é normatizado como deficiência e, sobretudo, a observação atenta das singularidades de cada pessoa são pistas importantes para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos naturalmente vivos e, portanto, inclusivos.

2.5 Dos referenciais teóricos, artísticos e escolhas metodológicas

Quando os participantes foram questionados sobre quais referências teóricas e artísticas eles mais utilizam para desenvolver aulas de dança com uma perspectiva inclusiva, 54,5% citaram autores das áreas da Dança, Performance e Artes Visuais, 27,2% fizeram referência a autores da área da Educação, e 27,2% citaram autores da área da Filosofia e Psicologia.

Alguns desses teóricos/artistas produzem interações em diferentes áreas de conhecimento. Entre os autores mais citados estão Jacques Rancière, Naira Ciotti, Virgínia Kastrup, Rudolf von Laban e Paulo Freire. A maioria dos graduandos (63,6%) relatou usar os mesmos teóricos/artistas para fundamentar procedimentos de ensino de dança para contextos com pessoas com e sem deficiência. Esse fato reafirma a ideia predominante de corpo e de criação-ensino-aprendizagem em dança que permeia a esfera do fazer potencializado na diversidade.

No que se refere às escolhas metodológicas, 100% dos estudantes afirmam utilizar métodos de desenvolvimento de consciência corporal e de criação de movimentos e não se fundamentam no ensino de vocabulários adaptados de passos de dança. A maioria dos alunos (63,6%) destacou a importância da correlação entre os métodos existentes e a sua própria experiência prática para adequar procedimentos à realidade e reforçou ainda a importância da observação cuidadosa e afetiva das pessoas com as quais vão atuar como artistas-docentes. 27,2% ressaltaram novamente neste eixo de questões a importância de ouvir as experiências de quem convive com os alunos, como os pais, professores e outras pessoas inseridas há mais tempo naquele contexto específico, para elaborarem estratégias condizentes com as necessidades dos alunos, como pode ser observado no relato de um dos estudantes entrevistados:

“Para que o aluno com autismo se sentisse interessado na aula de dança notei que tinha que utilizar músicas com volume mais baixo, usei imagens, criei uma rotina para as aulas, um amigo dele ficava perto e ele podia sair da sala quando sentia essa necessidade” (ENTREVISTADO 1, 2018).

Outro entrevistado também comentou sobre estratégias específicas para as necessidades de estudantes com déficit de atenção e hiperatividade: “[...] *você não pode ficar em cima delas, porque senão elas se sentem diferenciadas, mas, ao mesmo tempo, você tem que estar propondo coisas novas porque elas se desinteressam muito fácil*” (ENTREVISTADO 2, 2018).

É interessante notar que a escuta das necessidades de cada pessoa fez com que um terceiro entrevistado utilizasse uma estratégia oposta para incluir uma aluna com o mesmo diagnóstico clínico de déficit de atenção e hiperatividade. Para esse entrevistado, uma abordagem mais eficiente dependeu de “*estar mais presente, mais perto da aluna todo o tempo, para instigar a curiosidade dela e o interesse específico*” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Além disso, outro ponto citado por um dos participantes do estudo foi o uso adequado do vocabulário do professor para evitar posturas excludentes com pessoas com deficiência, por exemplo, com usuários de cadeiras de rodas, “[...] *em vez de falar: caminhem pelo espaço, eu posso falar para se deslocarem pelo espaço. É uma mudança muito sutil de um termo para o mesmo fim, mas muda muita coisa*” (ENTREVISTADO 6, 2018).

As respostas dos estudantes participantes do estudo indicam consonância com a ideia de inexistência de um sistema específico de dança a ser ensinado e aprendido, como podem fazer pensar algumas nomenclaturas adotadas ao longo do tempo, tais como: dança inclusiva, dança em cadeira de rodas, entre outras (SÉRIO; VIEIRA; VIEIRA, 2017). Ao contrário disso, evidenciam a percepção de ensino de dança a partir da possibilidade de afetação mútua dos corpos (ESPINOSA, 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1995; BARREIRO; CARVALHO; FURLAN, 2018), alterando estados de organização individual e coletiva.

Embora os participantes reconheçam a importância do estudo das especificidades orgânicas, clinicamente diagnosticadas em cada caso, para a maioria dos entrevistados esse conhecimento seria apenas um indicador de pistas para seus procedimentos na medida em que duas pessoas com o mesmo diagnóstico clínico podem apresentar necessidades individuais distintas. Nesse contexto, os entrevistados assumem em seus discursos que o estudo específico sobre cada necessidade especial é tão importante quanto a escuta e a observação das possibilidades que emergem da fricção da heterogeneidade para a sistematização de procedimentos inclusivos em dança. Essa ideia demanda o exercício de *perder tempo* e a *errância* próprios da inventividade para construir a prática de cada experiência artístico-pedagógica inclusiva. Como afirma Kastrup:

O caráter paradoxal da aprendizagem inventiva é que, além de exigir o “perder tempo” e a errância, ela envolve também, e de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas. O hábito responde por um certo ritmo, uma assiduidade na habitação de um território (KASTRUP, 2001, p. 24).

A análise dos desafios do ensino da dança em seu processo de inclusão de corpos com deficiência é permeada por questões sociais atreladas à convivência coletiva na diversidade em tensão permanente com a construção de sua epistemologia. O reconhecimento da problematização da realidade, no exercício da alteridade, é gerador do fluxo de conhecimento (GREINER, 2013, 2017) e pode ser fortalecido no reconhecimento do questionamento de si e do mundo como foco da criação-ensino-aprendizagem para a produção de um tipo de conhecimento que se propõe a expandir a percepção da realidade, mais que dominá-la, e nos diferencia como seres humanos.

2.6 Do sentimento de estar preparado para incluir em dança

Mais da metade dos entrevistados (63,3%) consideraram estar parcialmente preparados para atuar como professor de dança incluindo alunos com deficiências, 27,2% relataram que se sentem preparados e 9% não souberam responder. É interessante notar que, quando questionados sobre a sensação de estarem preparados para atuar como professores de dança incluindo especificamente alunos com deficiência física neuro motora houve um aumento de pessoas que se consideraram parcialmente e não totalmente preparadas (de 63,3% para 72,7%). Essas diferenças de porcentagem podem indicar o grande desafio que estes corpos representam, mesmo para estudantes que referem acreditar na diferença corporal como potência de criação em dança.

Ainda que todos os corpos sejam diferentes entre si, algumas diferenças corporais, como as caracterizadas como deficiências físicas neuromotoras, foram historicamente estigmatizadas, sendo esses corpos culturalmente excluídos de inúmeras práticas sociais, entre elas, a prática da dança (BERTOLDI, 2015). O aumento percentual de participantes do estudo que admitem que não se sentem completamente preparados para atuarem incluindo pessoas com deficiência física na

dança, embora 100% afirmem acreditar que a dança pode ser desenvolvida por diferentes corpos, indica que o atravessamento cultural é um fato em nossa concepção de mundo como artistas e professores. Nesse contexto, parece explícita a necessidade de ampliarmos a promoção de encontros entre diferentes corpos – com e sem deficiência – de modo que sejamos mais expostos à potencialidade da convivência com a diferença no fazer da dança; o que, em tese, já admitimos.

Os estudantes pontuaram que existem especificidades de cada caso que precisam ser reconhecidas por eles para que se sintam totalmente preparados para atuar com pessoas com deficiência. Ainda assim, 100% dos participantes admitiram que a sensação de não estarem completamente preparados não implicaria em não atuarem incluindo esses corpos nos ambientes de ensino formal e não-formal da dança, pois consideram que a instabilidade e a imprevisibilidade fazem parte dos contextos que assumem a inclusão das diferenças como pressuposto do processo de criação-ensino-aprendizagem.

Entre as justificativas para não se sentirem totalmente preparados, 27,2% defenderam que não é possível estar totalmente pronto em situações de instabilidade, enquanto 18% disseram que não se sentem totalmente preparados por perceberem que precisam de mais prática e estudo. 18,1% reforçaram a visão de que cada dia de atuação de um processo de criação-ensino-aprendizagem é único, assim como cada pessoa é única, não sendo possível estar completamente preparado nesse contexto e 18,1% justificaram suas respostas pela sensação interna de constante necessidade de evoluir, inerente à prática docente, como pode ser observado no relato de um dos participantes: “*Não é não se comprometer com o fazer, mas é simplesmente uma percepção de que sempre há alguma coisa a mais para melhorarmos.*” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Ainda sobre essa questão, 18,1% assumiram que, embora confiem na construção coletiva, sentem alguma insegurança com a instabilidade provocada pela problematização constante e, por isso, acreditam que estão parcialmente preparados. 18,1% argumentaram que as necessidades específicas de pessoas com deficiências físicas, como, por exemplo, aqueles com lesão medular, demandam adequações como proteção do corpo pela falta de sensibilidade ou pela osteoporose recorrente.

Essas características geram uma sensação de insegurança inicial para quem está conduzindo uma aula de dança.

No que se refere às justificativas para a sensação de estarem totalmente preparados, 9% citaram a convicção de que o professor não é o protagonista das relações de ensino-aprendizagem e constrói os caminhos no processo com os alunos; 9% afirmaram a convicção de que a dança é feita a partir do outro; e 9% reforçaram que a disposição ou a motivação para construir um processo de inclusão seria o fator mais importante para se sentirem seguros, como pode ser observado no relato de um dos entrevistados: *“Eu acho que a gente precisa talvez trocar de terminologia entre estar preparado e estar disposto. Se a pessoa está disposta ou não a vivenciar esses diferentes corpos”* (ENTREVISTADO 4, 2018).

Quando questionados sobre o que poderia contribuir para que professores de dança se sentissem aptos para trabalhar com pessoas com deficiência, a maioria dos estudantes (72,7%) defendeu a necessidade do professor ter interesse em buscar experiências pedagógicas e artísticas inclusivas justificando que é apenas com a prática, no cotidiano da sala de aula, que o professor ganhará experiência e se sentirá cada vez mais apto a atuar com uma perspectiva problematizadora e inclusiva.

O pensamento que coloca a invenção e a problematização no centro do processo de aprendizagem implica, também, em um fazer sistematizado e organizado (KASTRUP, 2012). Contudo, diferentemente de uma abordagem tecnicista de dança, ele não se fundamenta na reprodução e automatização como sua finalidade primeira, mas acolhe e valida a diversidade de corpos que dançam, com as suas singularidades, expandindo possibilidades de criação artística a partir da relação consigo mesmo e com o ambiente.

É possível observar nas respostas dos participantes desse estudo a convicção da existência de algum grau de instabilidade, próprio da relação corpo-ambiente em tempo presente, inerente à concepção de um aprender e ensinar inventivos. Essa concepção é reforçada por Levine (2012) que afirma que seres humanos são flexíveis e resilientes, com capacidade de aprender com as experiências da vida, assim como incorporá-las.

De acordo com Damásio (2012), a mente humana é criada a partir de padrões mapeados de memória que se articulam como imagens de mapas momentâneos,



criados na interação do corpo com o ambiente. A memória, portanto, seria uma percepção do corpo estabelecida na maneira particular como o organismo interage e compreende sensorialmente as consequências das interações com o mundo de maneira ininterrupta.

A impossibilidade de dissociação de corpo, mente e ambiente reafirma que o trabalho corporal potencializa conexões que se configuram no modo como percebemos e reinventamos coletivamente a realidade (KASTRUP, 2001). Esse fato pode ser vivenciado nos muitos encontros nos quais a criação-ensino-aprendizagem em dança sejam significativos para a vida. Como afirma Tridapalli (2008, p.12), “a educação como processo de criação compartilhada produz modos singulares de se fazer dança.”

Ações inventivas estão comprometidas com o modo como cada corpo cria e soluciona microrrelações com outros corpos e com o ambiente. Assim, o conceito de aprendizagem inventiva proposto por Kastrup (2001) parece ser corporalmente experimentado pelos estudantes de Licenciatura em Dança na prática de processos colaborativos de criação artística com corpos diversos, mediados por procedimentos de ensino de dança para além da estabilização.

As inúmeras barreiras, ainda existentes, ao acesso e à inclusão de corpos com deficiência em ambientes formais e não-formais de ensino da dança são uma urgência a ser enfrentada pelas Licenciaturas em Dança. Assumir o desafio da não dissociação entre criação-ensino-aprendizagem na formação do artista-docente representa, nessa perspectiva, uma possibilidade promissora de coerência entre discurso e prática na arte da dança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo indicam o predomínio de um pensamento em dança articulado com uma concepção de ensino-aprendizagem que não se estabelece especificamente no domínio de regras postas ou em programas de ação, mas se desenvolve por meio de procedimentos que promovem uma competência perceptiva, contextualizada e problematizadora. Em uma aula de dança os alunos são convidados



a questionar a realidade com a diversidade de seus corpos, a inventar e solucionar questões em movimento.

A aprendizagem, como invenção, pressupõe que professor e aluno aprendam a problematizar tanto os padrões predominantes de uma realidade, como o próprio estranhamento. Desse modo, a invenção, assim como a arte, é um posicionamento político no mundo, uma constante reorganização e criação de condições de emergência do olhar curioso e investigativo como integrante da vida, dentro e fora do contexto de uma aula de dança.

Os relatos dos participantes deste estudo demonstram que eles reconhecem os desafios inerentes ao conceito de aprendizagem que considera a problematização dos discursos dos diferentes corpos que dançam. Além disso, reconhecem que aprender com e no contexto parece ser a tônica da investigação e da invenção de realidades que caracterizam o conhecimento artístico. Como afirma Kastrup (2001), é um processo que ocorre no tempo presente e no estar presente, em prontidão. Os participantes reafirmaram esse pensamento assumindo o inacabamento do processo de ensino-aprendizagem com uma condição do fazer (FREIRE, 2015).

Os estudantes demonstraram a percepção de que existe uma constante atualização do corpo no ambiente quando a aprendizagem é mediada como processo de inventividade. Para os entrevistados, a inclusão de diferentes corpos na dança gera uma desestabilização esperada que incorpora pensamentos de uma dança que se faz na inventividade e, portanto, na diversidade.

Admitimos que a Arte é invenção de possibilidades da realidade e, como tal, seu aprendizado é capaz de expandir a percepção de mundo do ser humano. Sendo assim, assumimos que é incoerente que sistemas educacionais de ensino de dança continuem estabelecendo quais são os corpos aptos a terem acesso a essa arte. Da mesma forma, não pode ser aceitável, nesse contexto, que cursos de Licenciatura em Dança perpetuem espaços, atitudes e visões de mundo inacessíveis, refletidas em currículos que impedem a inclusão do potencial de criação artística dos diferentes corpos que dançam.

Concluimos que é necessário fortalecer as relações teórico-práticas que fundamentam o fazer pedagógico inclusivo em dança. Os desafios são muitos, mas, como aponta a percepção dos estudantes participantes desse estudo, estar disponível

e receptivo para aprender a conviver na diferença e inventar a realidade no tempo presente se mostra como um caminho possível para enfrentar esses desafios na busca pelo desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em dança que se pretendam inclusivos.

ANDRÉA LÚCA SÉRIO BERTOLDI

Doutora em Comportamento Motor pela UFPR; professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, campus Curitiba II/FAP da Unespar; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dança e professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PPGArtes e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI da Unespar.

GAYA LENGLER ROSSI

Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dança e bolsista do CNPq no Programa de Iniciação Científica (PIC- 2018-2019) da Unespar.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, M. F.; CARVALHO, A. B.; FURLAN, M. R. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 517-534, mai./ago. 2018.
- BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral de sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BERTOLDI, A. L. S.; SOUZA, C. F. Dança inclusiva e o efeito borboleta. *Revista da Faced*, UFBA, Salvador, v. 1 n. 16, p. 51-62, 2009.
- BERTOLDI, A. L. S. Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre otras cositas más. *Caderno de Ensaios TOM*, UFPR, Curitiba: UFPR, v. 2, p. 28-41, 2015.
- BERTOLDI, A. L. S.; RIL, A. F. Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância. In: VELLOZO, M.; STECZ, S. (org.) *Criação, ensino e produção de conhecimento em artes: artes visuais, cinema, dança e teatro*. Campo Mourão: Unespar, 2016. p. 17-34.
- BROGNA, P. El Derecho a la Igualdad... ¿O el Derecho a la Diferencia? *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 134, año/vol. 21, p. 43-55, nov./dec. 2005.
- DAMASIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução: Laura Teixeira Mota, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMASIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia - vol.1*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESPINOSA, B. *Ética*. Parte III (Da origem e da Natureza das Afecções). Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREINER, C. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2013.

GREINER, C. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. *Concept*, UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, p. 10-21, 2017.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*. Maringá. v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jul. 2001.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. *Trama Interdisciplinar*. Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), v. 3, n. 1, p. 23-33, 2012.

LE BRETON, D. *A Sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LEVINE, P. A. Mapeando o corpo, consertando a mente: SIBAM. In: LEVINE, Peter A. *Uma voz sem palavras: como o corpo libera o trauma e restaura o bem-estar*. São Paulo: Summus, 2012. p. 128-145.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Ouvirouver*, UFMG, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MATOS, L. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2018.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. *Revista de Educação Especial*, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SÉRIO A.; VIEIRA, C.; VIEIRA, S. *Corpo em questão*. Curitiba: Nó movimento em rede, 2017.

TRIDAPALLI, G. S. *Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada*. 2008. 184p. Dissertação (mestrado) – Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, J. A. *Teorias do conhecimento e arte: formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.