

JOSÉ HENRIQUE DE SOUZA

**A ARTE DA DANÇA DE SALÃO E
SEUS ASPECTOS TERAPÊUTICOS:
um estudo de caso no instituto de educação para
a vida *Blanca Nieve*, Monte Mor/SP**

CAMPINAS

Unicamp-FE

2011

JOSÉ HENRIQUE DE SOUZA

**A ARTE DA DANÇA DE SALÃO E
SEUS ASPECTOS TERAPÊUTICOS:
um estudo de caso no Instituto de Educação para
a Vida *Blanca Nieve*, Monte Mor/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração DELART- Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Strazzaccapa Hernandez

**CAMPINAS
Unicamp-FE
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So89a	<p>Souza, José Henrique de</p> <p>A arte da dança de salão e seus aspectos terapêuticos: um estudo de caso no centro de educação para a vida "Blanca Nieve" na cidade de Monte Mor / José Henrique de Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientadora: Márcia Maria Strazzaccapa Hernandez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Memória. 2. Aprendizagem. 3. Dança de salão. 4. Deficiência intelectual. 5. Inclusão. I. Strazzaccapa Hernandez, Márcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">11-059/BFE</p>
-------	---

Título em inglês: The art of dance and therapeutic aspects: a case study in the center of education for life "Blanca Nieve" in the city of Monte Mor

Keywords: Memory; Learning; Ballroom dancing; Intellectual disabilities; Inclusion

Área de concentração:

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª Márcia Maria Strazzaccapa Hernandez (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª Elana Ayoub

Prof^ª. Dr^ª Kátia Stancato

Data da defesa: 28/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: henriquecarrioca2006@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título. A Arte de Dança de Par e seus Aspectos Terapêuticos : Um estudo de caso no Centro de
Educação para a Vida Blanca Nieve na cidade de Monte Mor SP

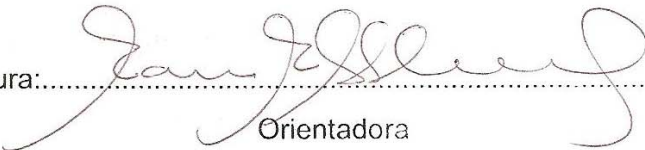
Autor: José Henrique de Souza

Orientadora: Prof.Dra Márcia Maria Strazzacappa Hernandez

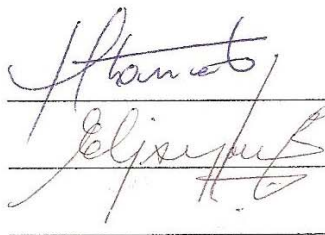
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por José Henrique de Souza e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data:

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

Dedico este trabalho à
minha avó e
à minha mãe (*in memorium*),
que me iniciaram na construção
desses passos coreográficos da vida



AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu tio Artur (RJ).

Ao pai Moacir e Mãe Regina (SP).

À minha grande orientadora e à sua família Márcia Strazzacappa e às professoras doutoras Kátia Stancato e Eliana Ayoub (Nana) pela leitura e participação na banca de defesa e ao Professor Doutor Adilson de Jesus, que acolheu o projeto inicial.

Aos amigos e profissionais do multimeios Geraldo e da Biblioteca da Faculdade de Educação. Aos funcionários das Bibliotecas do IFCH, do I.A, da FCM e da Biblioteca Central da Unicamp.

Aos meus alunos e suas famílias eficientes, aos nossos amigos e multiplicadores militantes de qualidade de vida na Dança Terapêutica de Salão por esse Brasil.

Ao Prof. Dr. Jamiro Wanderley, grande amigo e incentivador nas horas difíceis de estudo. Senti-me acolhido durante sua co-orientação.

E, por último, meu maior agradecimento à minha esposa, pela coragem, dedicação continuada em acreditar dia e noite, embaixo de chuva e de sol neste projeto, desde embrião.

À nossa Lavínia e seus irmãos (Débora, Luan, Patrícia e Michele), nossos futuros *continuum* de amanhã.



RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo realizar um estudo descritivo e analítico dos procedimentos empregados com um grupo de alunos com deficiência intelectual e patologias associadas, que faz parte do projeto de Dança de Salão, há 8 anos, no Instituto do Centro Educação para a Vida Blanca Nieve, situado no Haras Pinheiro, na cidade de Monte Mor/São Paulo. Este estudo delinea a aprendizagem de passos, figuras e desenho coreográficos, analisando a aquisição e a retenção das informações compreendidas face às vivências corporais da arte de dança de salão por parte dos alunos dançarinos com deficiência, isto é, da memória de curta e longa duração. Foram analisados o aquecimento, as tarefas práticas e a técnica de contato de dança de salão. A pesquisa tem como referencial teórico as investigações que foram desenvolvidas na relação entre neurociência e arte além dos estudos sobre deficiência, aprendizagem e dança de salão.

Palavras chave: dança de salão, deficiência intelectual, aprendizagem, neurociência, inclusão e arte.



ABSTRACT

This work has as main objective to make a descriptive and analytical procedures employed with a group of students with intellectual disabilities and associated diseases, part of the project Ballroom Dance, 8 years ago, the Institute of Education Centre for Life Blanca Nieve, located in Pine Stables in the city of Monte Mor Sao Paulo. This study outlines the learning steps, figures and choreographic design, examining the acquisition and retention of information included in relation to bodily experience the art of ballroom dancing by students with disabilities, that is, memory for short and long term. We analyzed the heating, the practical tasks and contact technique of ballroom dancing. The research is theoretical investigations that have been developed in the relationship between neuroscience and art beyond the disability studies, and learning ballroom dancing.

Keywords: ballroom dancing, intellectual disability, learning, neuroscience, inclusion and art.

FIGURA

	Pág.
Figura 1- O centro da função superior do cérebro.....	39

QUADRO

Quadro 1- Diagnósticos de cada um dos alunos dançarinos.....	71
---	----

	Pág.
RESUMO	xi
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	25
CAPITULO I- As contribuições da neurociência para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem na dança	33
I.1- Neurociência e memória	36
I.2- Neurociência e dança	42
CAPITULO II- A deficiência e a dança de salão	51
II.1- O indivíduo com deficiência, a Educação Especial, a Educação Inclusiva e as legislações vigentes	53
II.2- A Arte de Dança de salão: dos primórdios ao enfoque terapêutico	57
II.2.1- Panorama histórico.....	57
II. 2.2- A dança de salão para pessoas com deficiência.....	61
CAPÍTULO III- A pesquisa de campo	65
III.A- O <i>lócus</i> da pesquisa: Instituto Centro de Educação da Vida Blanca Nieve	67
III.A.1- Espaço físico.....	70

III.B- Os sujeitos da pesquisa: perfil e diagnósticos dos alunos dançarinos.....	71
III.C- A prática terapêutica da Dança de salão.....	79
III.C.1- Materiais utilizados no trabalho corporal.....	79
III.C.2- As atividades práticas.....	80
III.C.3- Metodologia do trabalho de dança de salão.....	83
CAPÍTULO IV- Análise das respostas corporais dos alunos dançarinos nas práticas propostas.....	95
IV.1- Atividades de aquecimento.....	97
IV.2- Tarefas criativas.....	104
IV.3- Técnicas expressivas de contato de dança de salão.....	115
IV.4- Analisando algumas apresentações de alunos dançarinos....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	131
ANEXOS.....	143



INTRODUÇÃO

Meu interesse em desenvolver um Mestrado no campo da Educação surgiu após muitos anos de prática como professor de dança de salão para pessoas com deficiências. O que via ocorrer na prática de minhas aulas de dança não correspondia àquilo que havia estudado e lido em livros sobre aprendizagem, desenvolvimento motor e cognitivo, sobretudo sobre o universo do deficiente. Questionava: O que acontecia em minhas aulas de dança de salão que permitia os indivíduos com patologias graves, responderem de forma tão positiva aos estímulos dados em aula? Suas atitudes contrariavam aquilo que era afirmado na literatura que conhecia. Foi a partir desta inquietação que iniciei leituras mais específicas sobre o assunto e fui buscar formação complementar, cursando disciplinas isoladas nas graduações de Filosofia, de Dança, de Educação e na área da Saúde, buscando compreender, teoricamente, aquilo que presenciava na prática. Fiz três Especializações, a primeira em “Educação Especial” pela Facinter/Curitiba, a segunda em “Dança e Consciência Corporal” pela Gama Filho/RJ e a terceira em Psicologia Analítica Junguiana, pela Faculdade de Ciências Médicas-Unicamp/Campinas-SP. Mas, foi ao participar de Congresso organizado pela clínica Ribeiro do Valle e Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, na cidade de Poços de Caldas/MG, e a Jornada de Neurociências organizada pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp que meu foco se voltou para esse assunto.

A minha relação com a dança e com a deficiência se deu muito antes de me tornar um professor de dança de salão. Ocorreu na infância. Sou fluminense, de São João de Meriti e fui criado pela minha mãe e minha avó, filha de escravos. Foi por meio de suas mãos que fui conduzido às quadras da Escola de Samba da Portela e da Salgueiro e me encantei com o mestre sala e com a porta bandeira. Após esse primeiro contato, minha avó, que frequentou muitas gafieiras quando morava em Botafogo, me ensinou e estimulou a conhecer o samba, o bolero e outros gêneros de dança de salão. Ela tinha um jeito todo especial de explicar, mesmo se às vezes ela demonstrava certa aspereza em outros assuntos.

Iniciei meus estudos regulares apenas aos nove anos de idade, pois com uma dor de cabeça recorrente, minha avó acreditava que não seria capaz de estudar como uma pessoa normal, junto às outras crianças. Fui o primeiro de minha família a estudar. Meu tio estudara até a quarta série, minha avó e minha mãe, respectivamente, empregada doméstica e lavadeira não tiveram essa oportunidade.

Minha infância foi muito difícil. Tive poucos brinquedos e roupas. Na verdade, lembro-me dos brinquedos que aprendi a fazer com a minha avó, com latas, carretel de linhas e madeiras. Quanto às roupas, costumava ganhar somente no final do ano. Vivia descalço. O primeiro chinelo comecei a usar quando estava com 13 anos.

Hoje reflito que tanto meu encantamento pelo samba no pé, quanto o contato com a questão da exclusão/inclusão, estão relacionados a esses momentos de minha infância.

Fui criado em casa com muito “NÃO”, controlado por essas duas figuras femininas. Foi na escola que encontrei espaço para minha liberdade. Em 1975, me envolvi com o Centro Cívico da escola, concorrendo à sua diretoria. À época, havia um comercial televisivo da TV Globo que tentava incutir na cabeça das pessoas a fazerem ginástica em prol da melhoria da saúde. O nome da campanha era **MEXA-SE**. Inspirado neste título nomeei meu partido para a campanha. Espalhei cartazes na escola inteira e fiz papezinhos com o meu nome e distribui para todos. Por três anos consecutivos, meu partido ganhou a eleição. Com isso passei a ser o presidente do Centro Cívico e colaborei com a mobilização do grêmio, que estava meio devagar. Conseguimos junto à diretora a compra de bolas de handebol e de futebol de salão e, na hora do recreio, cada dia ocorria uma atividade, ou seja, tinha o dia de jogar queimada, de jogar futebol de salão e de handebol.

Com a chegada de uma professora de educação física, Clara, fui estimulado a jogar handebol. Dediquei-me de tal forma que passei a jogar como armador central, devido à minha característica de passar bem as bolas,

infiltrar na área adversária e ter um arremesso forte. Também cheguei a jogar futebol de salão na posição de goleiro. Particpei de campeonato estudantil e acabei sendo convidado para entrar para uma seleção da baixada fluminense, de São João Meriti e em seguida passei a treinar no Flamengo Handball no Rio de Janeiro. Infelizmente, por falta de dinheiro para a passagem e para a alimentação, tive de desistir do handebol.

Em 1979, fui estudar no Instituto Ludolf Reis, uma escola técnica de Educação Física, onde consegui meia bolsa para cursar o ensino médio. O curioso é que eu fui estudar e criar uma equipe de handebol feminino.

Meu serviço militar foi na aeronáutica. Para mim, esse período foi um sonho. Para um jovem de infância penosa, com poucas roupas e sapatos, as formaturas, o uniforme de gala, o armamento, tudo me encantava. Findo o curso, fui designado para trabalhar no Ministério da Aeronáutica e iniciei meu trabalho em um departamento de cursos (atual Diretoria de Ensino da Aeronáutica), onde passei a trabalhar com oficiais. Foi nessa época, que conheci a “Casa de Dança de Carlinhos de Jesus”, em Botafogo, e comecei o que chamo de “aperfeiçoamento” em dança de salão, pois embora nunca tenha estudado oficialmente em uma escola de dança, considero que minha iniciação se deu com os ensinamentos de minha avó. Com uns amigos do bairro onde morava, comecei a desenvolver aulas de dança e de teatro social na comunidade local em Coelho da Rocha, município de São João do Meriti. Foi meu primeiro contato como professor.

Mudei-me para Campinas para trabalhar. Encontrei emprego em uma empresa de decorações. Após um incêndio que destruiu completamente a pensão onde morava, logo, todos meus pertences (roupas, sapatos, documentos e, infelizmente, minhas poesias que escrevia desde criança), fiquei a pensar o que seria de minha vida a partir de então. Um amigo carioca que fazia parte do corpo de bombeiro me ajudou até minha reestruturação. Buscando novo emprego, desta vez como vigia, precisava do certificado de nível médio. Soube então da possibilidade de fazer as provas eliminatórias no Ciclo Básico da Unicamp.

Madruguei na fila ficando das 2 horas até a abertura das inscrições e consegui me matricular em 1996.

Este período foi de grande correria, trabalhar em dois lugares e estudar, mas foi recompensador. Tive excelentes professores neste curso. As aulas ocorriam nas dependências do Ciclo Básico e, às vezes, estudava na parte externa e ficava observando os alunos universitários regulares. Naquele momento, criei um compromisso de ser um dia aluno regular da Unicamp!

No entanto, creio que por temer uma não-aprovação, me auto-excluí e não prestei vestibular na Unicamp e, sim, em uma faculdade particular de Americana/SP. Fiz graduação em Pedagogia. Ganhei bolsa integral da instituição ao dar aulas de dança de salão com projeto de extensão. Com o diploma na mão, passei a ser um assíduo frequentador de aulas da Unicamp na Pós-Graduação como aluno especial que tem vínculo na Instituição e/ou como Ouvinte que não tem vínculo, mas faz todos estudos e trabalhos, na Faculdade de Educação (FE), no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), no Instituto de Artes (IA) e na Faculdade de Ciências Médicas (FCM).

As disciplinas cursadas na FCM, somadas às participações nas Jornadas de Neurociência e os Congressos, despertaram em mim um interesse muito grande em pesquisar as interfaces entre a neurociência e o ensino de dança de salão, focando o processo de aprendizagem em indivíduos que têm algum tipo de deficiência, como o público com o qual trabalho há 22 anos.

Meu intuito ao escrever um projeto para o Mestrado era encontrar uma parceria junto à Faculdade de Medicina para poder scaniar a cabeça de meus alunos-dançarinos e identificar o que ocorria em seus cérebros quando aprendiam a dança de salão. Mas, diante da impossibilidade de realizar o desejo inicial, meu trabalho focalizou a descrição e análise do trabalho como professor de dança de salão para alunos adultos com deficiência, refletindo sobre minha prática docente e os aprendizados dos/as alunos/as.

Sou professor de dança de salão para deficientes desde a década de 1990. Para a presente pesquisa, defini como recorte o trabalho desenvolvido junto a um grupo de 10 alunos dançarinos adultos (como chamo os participantes do curso de dança terapêutica de salão) de uma Escola de Educação Especial da cidade de Monte Mor, interior do Estado de São Paulo, o Instituto Blanca de Nieve. Como recorte temporal, observei, registrei e analisei as aulas deste grupo por 11 meses, ao longo do ano de 2010.

Assim, a presente pesquisa de mestrado em educação tem como objeto de análise a experiência como professor de dança de salão para pessoas com deficiência. Parte de questões que foram surgindo ao constatar que os alunos dançarinos com deficiências respondiam a estímulos nas aulas de dança de salão para além daquilo apresentado na literatura. O que ocorria com esse grupo de alunos? Queria entender a fundo como se processava a aprendizagem da dança e, mais especificamente, como se processava a aprendizagem de dança de salão no cérebro de alunos dançarinos com deficiência. Será que há alguma alteração em seus cérebros?

A pesquisa apresenta como referencial teórico as investigações que foram desenvolvidas na relação entre neurociência e arte, buscando servir de suporte para a compreensão de como se processa a aprendizagem do indivíduo com deficiência, referencial este apresentado no primeiro capítulo.

O segundo capítulo do texto traz um olhar sobre a deficiência e a dança de salão, apresentando a legislação vigente no Brasil, tanto no que toca à educação especial quanto ao ensino de arte, seguido de um breve panorama histórico dos primórdios da dança de salão à sua utilização terapêutica.

O terceiro capítulo contém uma descrição da pesquisa de campo, apresentando o lócus e os sujeitos da pesquisa e uma detalhada descrição do trabalho corporal de dança de salão desenvolvido no Instituto *Blanca de Nieve*.

O quarto capítulo analisa as respostas corporais dos alunos dançarinos diante das atividades propostas de dança terapêutica de salão.



CAPÍTULO I

As contribuições da neurociência para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem na dança

Neste capítulo, além de apresentar alguns conceitos dos estudos da neurociência, como memória e aprendizagem, importantes para nossa pesquisa, apresentaremos uma síntese de um levantamento feito sobre artigos e textos acadêmicos que tematizaram a neurociência em sua interface com a dança. Nosso intuito era identificar quais estudos já haviam sido realizados e buscar, por meio deste levantamento, aporte teórico para nossa empreitada. A busca foi realizada pelo Sistema Unificado de Bibliotecas, pelo *Scielo* e pelo *Google Acadêmico*, por meio da ferramenta “pesquisar por assunto”: “neurociência e arte”. Verificamos que são poucos os trabalhos desenvolvidos sobre o tema. De fato, há inúmeras pesquisas sobre neurociência e música, porém ainda são escassos os trabalhos sobre neurociência e dança. Seleccionamos textos em língua portuguesa, originais e traduções, principalmente teses e dissertações, além de artigos científicos, após o ano de 2000. Segundo (Cury, 2008) uma das autoras levantadas, pesquisas que investigam as prováveis bases neurais relativas a atividades artísticas, são pesquisas recentes e começam a ser publicadas com mais frequência apenas a partir de 2004.

Em nosso levantamento, identificamos que a UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais é uma das poucas (se não a única) universidade brasileira que possui um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Neurociência junto à Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. A existência desse curso permitiu o intercâmbio entre docentes e pesquisadores de outras áreas da universidade como Educação Física, Artes, Psicologia, Pedagogia e, atualmente, é a maior produtora de publicações sobre o tema.

I.1- Neurociência e memória

Podemos afirmar que a neurociência é uma área do conhecimento que relaciona as disciplinas biológicas, centrando seus estudos no sistema nervoso central, incluindo a anatomia e a fisiologia do cérebro, construindo a conexão da semiótica, teoria da informação e outras disciplinas que envolvem o comportamento, o processo de aprendizagem, a cognição humana tal como os mecanismos de regulação orgânica.

Diversos estudos de neurociência dividem-se em: neurociência molecular, que investiga a química e a física envolvida na função neural, estudam as trocas e informações para auxiliar a sensação, o movimento, a fala e outras funções que dependem de alterações químicas e físicas. A neurociência possui sistemas que investigam grupos de neurônios que, por meio de circuitos e conexões, transmitem informações de posição e movimento do sistema músculo-esquelético para o sistema nervoso central, e o sistema motor, que controla os movimentos, estimulados pelo sistema proprioceptivo. A neurociência comportamental estuda a interação entre os sistemas que influenciam o comportamento, o controle postural, a influência relativa a sensações visuais, vestibulares e proprioceptivas no equilíbrio em diferentes condições.

Buscamos pautar nosso trabalho nos estudos da neurociência cognitiva, que atua nos estudos do pensamento, da aprendizagem, da memória, do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre memória para eventos específicos e para a execução de habilidades motoras. No caso específico da aprendizagem em dança, está envolvido o desenvolvimento de habilidades motoras e da memória.

Segundo Relvas (2008), são vários os tipos de memória:

- **Memória Ultra rápida-** A retenção da informação não dura mais do que alguns minutos.
- **Memória de Curto Prazo ou de Curta Duração-** Esse tipo de memória não forma “arquivos”, nela guardamos informações que serão utilizadas dentro de pouco tempo, logo após a sua utilização, esquecemos os dados nela armazenados, como o local onde se estacionou o carro.
- **Memória de Longo Prazo ou de Longa Duração-** Armazena as informações por um longo período. A capacidade de armazenamento é limitada. Pode ser dividida em **Declarativa e não declarativa**.
- **Memória Declarativa-** é a memória para fatos e eventos, reúne tudo que podemos evocar por meio de palavras. Pode ser **episódica** quando envolver eventos datados, isto é, relacionados ao tempo. Ou **semântica**, quando envolver o significado das palavras ou quando envolver conceitos atemporais.
- **Memória Não Declarativa-** é aquela para procedimentos e habilidades. Pode ser **de Procedimentos** quando se referir às habilidades e hábitos, como, por exemplo, dirigir e nadar. **De dicas** quando for evocada, resgatada por meio de dicas como acontece quando ouvimos sons ou sentimos algum odor que nos lembram uma situação há tempos vivida. Será **Associativa** quando nos fizer associar um determinado comportamento a um fato. (...) E **não Associativa** quando for resgatada através de estímulos repetitivos. (Relvas, 2008, pp.54-55).

Na dança de salão, reportamo-nos a essas várias memórias.

Praticamente quase tudo o que sabemos sobre a base molecular da memória se deve aos estudos de ER Kandel, prêmio Nobel de medicina de 2000, sobre o molusco *Aplysia*, conhecido também como lesma-do-mar. Kandel já havia tentado trabalhar com o hipocampo de macacos, buscando entender a memória de curta e longa duração, mas foi ao pesquisar um organismo mais simples, com formas básicas, com poucas células nervosas interconectadas de forma precisa que chegou às informações hoje utilizadas pela Neurociência. Kandel colaborou com James Schwartz, em uma análise bioquímica de alterações nos neurônios associados à aprendizagem e armazenamento de memória. No entanto, sabia até aquele momento que a memória de longo prazo, ao contrário da memória de curto prazo, demandava uma síntese de novas proteínas.

O reflexo mais elementar da *Aplysia* é bastante simples. Além disso, como descobri depois, a estimulação de um único neurônio quase sempre produzia um grande potencial sináptico nas suas células-alvo, um sinal e uma medida clara da força da conexão sináptica entre as duas células. Esses grandes potenciais sinápticos tornavam possível mapear as conexões neurais célula por célula, e finalmente, me permitiram formular pela primeira vez o diagrama elétrico exato de um comportamento (Kandel, 2009, p.167).

Concordamos com Relvas que afirma que

“ao conhecer a natureza biológica do homem, entendem-se seus mecanismos que aciona a ansiedade, a tristeza e a alegria. (...) Os estudos da biologia do cérebro vêm contribuindo para as práxis em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, no redimensionamento do sujeito aprendente.” (Relvas, 2008, p.10).

Quanto à aprendizagem, em uma visão neurobiológica, pode-se dizer que quando ocorre a ativação de uma área cortical, determinada por um estímulo, provoca alterações também em outras áreas, pois o cérebro não funciona como regiões isoladas (Relvas, 2009, p.26) Relvas descreve o córtex (2009, p.27), na figura abaixo:

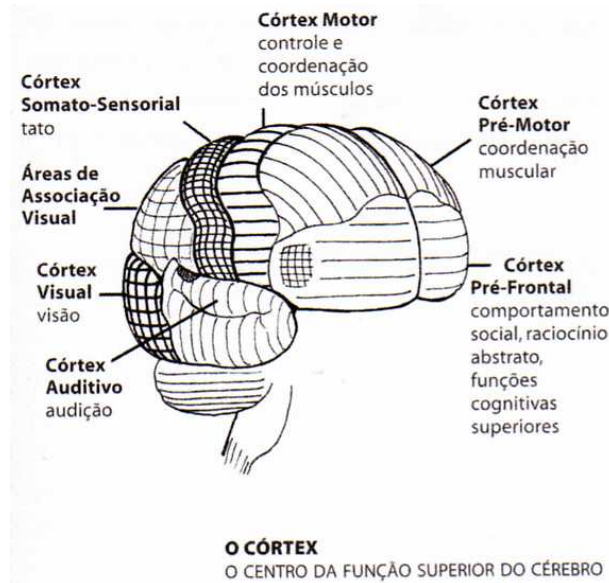


Figura 1- Fonte: maissaude.org

- **Lobo Frontal:** Córtex pré-frontal está relacionado com as funções superiores representadas por vários aspectos comportamentais humanos. Como: a fala, função motora e psicomotora, escrita, memória imediata, seriação, planificação, programação, mudança de atividade mental, escrutínio e exploração visual, tarefas visuoposturais, julgamento social, controle emocional, motivação, estruturação espaço-temporal, repertório Pacheco, controle e regulação próprio - exteroceptiva.
- **Lobo Temporal:** Possui funções situadas em porções diferentes. A parte posterior esta relacionada com a recepção e a decodificação de estímulos auditivos, que se

coordenam com impulsos visuais, e a parte anterior esta relacionada com a atividade motora visceral (olfação e gustação) e com alguns aspectos de comportamentos instintivos. Como: estímulos auditivo, não verbal e verbal, percepção auditiva-verbal e visual, memória auditiva, interpretação espaço-temporal, discriminação e sequencialização auditiva, integração pictural, interpretação rítmica.

- **Lobo Temporal:** Está relacionado à interpretação, à integração de informações visuais (provenientes do córtex occipital) e à somatossensitivas primárias, principalmente o tato. O que faz: registro Tátil, imagem do corpo (somatognosia), exteroagnosias, reconhecimento tátil de formas e objetos, direcionalidade, gnosia digital, leitura, elaboração grafomotora, imagem espacial, elaboração de práxis, processamento espacial, integração somato-sensorial, autotopagnosia, discriminação tãtilnestésica.
- **Lobo Occipital:** Esta região realiza a integração visual a partir da recepção dos estímulos que ocorre nas áreas primárias, leva informações para serem apreciadas e decodificadas nas áreas secundárias e de associação visual. Estes centros visuais são conectados por fibras intra-hemisféricas ao córtex do parietal do mesmo lado, bem como a outras áreas corticais, tais como lobo temporal, para outras atividades integradoras. Além da integração intra hemisférica, as áreas parietais direita e esquerda e temporais posteriores são conectadas por meio do corpo caloso, comunicando os dois hemisférios pelas fibras comissurais inter-hemisféricas. O que faz: estimulação visual, percepção visual, sequencialização visual, rotação e perseguição visual, decodificação visual com a participação de outros centros do cérebro, figura fundo, posicionamento e relação espacial (Relvas, 2009, pp.26-29).

A pesquisa junto a alunos dançarinos que apresentam deficiência intelectual e patologias associadas, ou seja, que possuem áreas do cérebro limitadas, visa a entender como esses alunos conseguem adquirir e assimilar passos e figuras de dança de salão. Sabe-se que para aprender a dançar, além da experiência corporal, é necessário memória. Não sabemos de que forma a cognição desses alunos atua na captação das informações durante o aprendizado das figuras e passos de dança de salão. Mas sabemos que sem memória, não há aprendizagem. Durante o aprendizado, os neurônios em conjunto, quando acionados para construir uma determinada vivência são estimulados e alterados, tendem a ação conjunta, novamente. O acionamento posterior refaz a vivência original, produzindo uma recordação. Mas, como se processa a memória?

A memória - a capacidade de adquirir e armazenar informações tão simples quanto os detalhes da vida cotidiana, e tão complexa quanto o conhecimento abstrato da geografia ou da álgebra- é um dos aspectos mais notáveis do comportamento humano. (...) Nossos processos de memória servem melhor às nossas necessidades quando podemos recordar facilmente os eventos prazerosos em nossa vida (...). A memória é essencial não apenas para continuidade da identidade individual, mais também para a transmissão da cultura e para a evolução e a continuidade das sociedades ao longo dos séculos. A nova ciência da mente acredita que o entendimento mais profundo da biologia conduzirá a tratamentos mais eficazes tanto para a perda da memória quanto para a persistência das lembranças dolorosas (Kandel, 2009, pp.24-25)

Ao iniciarmos a pesquisa com os alunos dançarinos com deficiência, verificamos que alguns deles possuem uma memória privilegiada de longa duração, mas que, para outras tarefas, a memória não apresentava a mesma desenvoltura para reter por muito tempo a informação. Será que isso ocorria

apenas no caso dos alunos com deficiência? Apenas no caso do ensino-aprendizagem de dança de salão? Quais outros estudos já desenvolvidos sobre o tema?

I. 2- Neurociência e dança

Segundo Cury (2008), em seu estudo intitulado “A neurociência e o ensino e aprendizagem das artes” a autora buscou estabelecer as possíveis relações entre a neurociência e o ensino e aprendizagem das artes, reconhecendo que o ato de desenhar, cantar, dançar, observar, perceber e imaginar, exercidos na ação artística, poderia ser considerado a partir da fisiologia do sistema nervoso. O objetivo de seu estudo era analisar as relações existentes entre a neurociência, o ensino e aprendizagem das artes. Sua pesquisa pautou-se em uma extensa revisão bibliográfica e análise conceitual e argumentativa de temas comuns à neurociência e ao ensino e aprendizagem das artes como percepção, memória, atenção, imaginação, emoção e cognição. Nos resultados apresentados nesta pesquisa, foi verificado na área da dança, relações existentes entre o sistema motor, o sistema sensorial, a cognição e a memória. Cury (2008) encontrou artigos que relacionam as sensações advindas da apreciação estética de um espetáculo de dança, com aspectos neurofisiológicos, do funcionamento do sistema nervoso e com os neurônios espelho. Quanto à área da música, os artigos encontrados fazem menção às áreas corticais e sistemas neurofisiológicos envolvidos ao tocar, ouvir e criar músicas. Essas atividades envolvem praticamente todas as funções cognitivas. A autora comenta que as publicações tentam explicar como a música poderia dar subsídios neurocientíficos para compreender o discurso verbal, da plasticidade neuronal e até eventualmente suposições sobre a origem das emoções.

Em “aprendizagem de danças populares: Implicações dos métodos global e parcial progressivo na aquisição e retenção de uma coreografia”, um estudo realizado por Garlet e Corazza, as autoras apresentam um estudo que

compara os métodos global e parcial quanto à eficiência na aquisição e retenção de movimentos de uma dança popular por meio de uma amostragem com um grupo de 24 crianças, com idade entre 10 e 11 anos. O estudo comparou dois grupos de 12 crianças: um grupo trabalhou com o método global e o outro com o método parcial progressivo.

É necessário destacar, que no método global, uma habilidade motora é assimilada ao ser praticada como um todo, do início ao fim do processo de aprendizagem, pois os movimentos na situação inicial deste método são imprecisos, rígidos, rápidos ou lentos, sem coordenação ou ritmo, e são realizados com dificuldades. No método parcial, conhecido também como analítico, pode ser aplicado no ensino de uma tarefa motora, na qual a seqüência de movimentos é dividida em pequenas partes que são praticadas de forma separada e posteriormente ligadas umas as outras.

Após a realização de sessões práticas, com os intervalos de 48 horas, entre elas, foi realizado um teste de aquisição, e após um intervalo de 48 horas, sem prática, foi aplicado um teste de retenção para avaliar as informações retidas na memória de longo prazo. Os índices calculados pelo teste apresentaram o valor de $p = .0576$ no teste de aquisição, e $p = .0463$ no teste de retenção.

As autoras constataram que não ocorreu diferença significativa entre o método parcial progressivo e o método global quanto aos níveis de eficiência na aprendizagem da coreografia de uma dança popular.

“A neurociência da dança” estudos recentes com imageamento do cérebro revelam algumas coreografias neurais complexas por trás da habilidade de dançar.

Os pesquisadores S. Brow, diretor do NeuroArts Lab no departamento de psicologia, neurociência e comportamento da McMaster University, em Ontário, Canadá e L. M. Parsons, professor do departamento de psicologia da University of Sheffield, Inglaterra, têm como foco de pesquisa a base neural da comunicação humana, incluindo a fala, a música, os gestos, a dança e a emoção.

Sua pesquisa inclui o estudo do funcionamento do cerebelo e a neurociência, por trás da capacidade de realizar duetos, interagir em uma conversa e realizar uma inferência dedutiva. Juntos, os pesquisadores realizaram os primeiros estudos com imageamento do cérebro de dançarinos, tanto amadores quanto profissionais. Esses estudos tentavam responder às perguntas como: “como os dançarinos navegam no espaço? Como seus passos são ritmados? Como as pessoas aprendem séries complexas de movimentos padronizados?” O imageamento cerebral buscava responder essas questões por meio do registro dos movimentos de dança. Foi montada uma parceria com outro pesquisador, M. J. Martinez, do Health Science Center da University of Texas, em San Antonio/USA. Neste experimento, foram usados dançarinos amadores de tango, como objeto de estudo.

O procedimento foi scanear o cérebro de 10 pessoas, sendo 5 homens e 5 mulheres. Usaram a tomografia de emissão de pósitrons, que registra as mudanças no fluxo sanguíneo cerebral seguidas por mudanças na atividade cerebral. A interpretação numa determinada região específica é dado ao aumento do fluxo sanguíneo entre os neurônios. Os voluntários foram observados dentro da máquina de tomografia, com a cabeça imóvel, apenas movendo as pernas e deslizando os pés por uma superfície inclinada, reproduzindo os movimentos do tango.

Ao eliminar as imagens das regiões do cérebro em comum ativadas pelas ações, foi esperado identificar áreas críticas para a sincronização dos movimentos com a música. Assim, foi subtraído, todas as áreas motoras do cérebro. O observado, na parte do cerebelo, que recebe informações da medula espinhal. Os passos de dança sincronizados com a música geraram significativamente mais fluxo de sangue no local que a dança auto-ritmada. Com isso, a hipótese inicial dos pesquisadores, que o “vérmis anterior” atua como um tipo de maestro que monitora as informações em várias regiões do cérebro para ajudar orquestrar as ações.

A conclusão é que o cerebelo atende todos os critérios para um bom metrônomo neural: recebe uma ampla gama de informações sensoriais dos sistemas corticais auditivo, visual, e somatossensório - com uma capacidade necessária para sincronizar movimentos a diversos estímulos, desde sons até flashes luminosos e toque. Portanto, a atividade do MGN (núcleo geniculado medial), refere-se especificamente à sincronização e não apenas ao ato de ouvir. Pode admitir a hipótese em que o sincronismo inconsciente ocorre quando uma mensagem auditiva neural é projetada diretamente nos circuitos auditivos e de ritmos presente no cerebelo, desviando-se de áreas auditivas superiores no córtex cerebral.

Nesta postura foi pedido que os dançarinos realizassem o quadrado, cuja figura básica contém 8 passos, geralmente para todos os gêneros de dança de salão. Esse pedido foi sincronizado, com os ritmos de músicas de tango que ouviam por fones. Em seguida foi scaneado o cérebro dos dançarinos durante a flexão dos músculos da perna no ritmo da música. Ao subtrair tal imagem enquanto “dançavam tango”, os pesquisadores foram capazes de focar a atenção em áreas vitais, gerando padrões específicos de movimentos, ao se direcionar as pernas pelo espaço. Foi detectado pelos pesquisadores, a ativação do “precuneus”. Eles acreditam que essa região do lobo parietal, área onde fica a representação cinestésica das pernas contenha um engrama que permite uma consciência do posicionamento do corpo no espaço enquanto as pessoas se movem à sua volta, sem importar que se esteja dançando uma valsa, ou simplesmente, andando em linha reta. O precuneus auxilia a traçar seu caminho, partindo da perspectiva centrada no corpo-ou egocêntrica. Outra análise elucida a tendência natural que os humanos têm de bater os pés inconscientemente ao ritmo de uma música. Quando é comparado as imagens dos movimentos sincronizados com a música às dos movimentos auto-ritmados, o achado, é que uma parte inferior da via auditiva, uma estrutura subcortical chamada “MGN”, é ativada apenas durante a primeira ação.

Outro trabalho que reforça a nossa pesquisa é “Ensaio dentro da mente: dança e neurociências”, das autoras Ribeiro e Teixeira.

O objetivo deste artigo era discutir algumas contribuições neurocientíficas para o estudo da aprendizagem da dança. Segundo os autores, aprender uma sequência de movimentos coreografados envolve uma série de processos cognitivos (observação, simulação, imitação e repetição) que podem ser estudados por meio do mapeamento cerebral. E o aprendizado da dança coreografada pode ser organizado em três estágios: o cognitivo, o associativo e o autônomo. Segundo os autores, no último estágio, o automatismo permite que o dançarino estabeleça novas associações neurais e singularize seus movimentos que podem ser movimentos afetados ou coloridos, principalmente pelas emoções que variam a cada apresentação. Assim, o intérprete pode recriar a mesma sequência inúmeras vezes, conferindo sempre originalidade.

Os métodos (FMRI) ressonância magnética funcional e a tomografia por emissão de pósitrons (PET), quantifica o fluxo sanguíneo ou o consumo de oxigênio no cérebro, enquanto que a ressonância magnética funcional, trabalha a partir da criação de um campo magnético que é registrado na forma de ressonância magnética e transformado em imagem com o auxílio de programas computacionais.

Diante de todos esses estudos, há passos e compassos de questões, por que as pessoas dançam? A arte possui algum traço neural específico? Quais são os processos cognitivos subjacentes à criação e à execução de uma dança? Dançar em um ritmo não sincronizado, assimétrico, em relação à música demanda novas áreas no circuito motor? Qual a diferença neural entre a emoção “real” e a emoção suscitada pelas vivências de um personagem interpretado por um ator? Como é possível que a emoção de uma noite de estréia afete um movimento sem prejuízo na execução da coreografia ou na sincronização com o grupo?

O aprender a dançar, para Ribeiro e Teixeira (2008) a dança é uma atividade motora altamente complexa que demanda habilidades visuo-espaciais, cinestésica, auditivas, dentre outras. Brow e Parsons (2008) descrevem-na como uma confluência de movimentos e ritmos que exige um tipo de coordenação interpessoal no espaço e no tempo. Para FONSECA (2007) aprender uma coreografia, uma sequência pré-estabelecida de movimentos, requer complexas e especializadas “ferramentas” neurais. Daí, Ribeiro (2007) exemplifica a interação entre os sistemas sensório-motor, cognitivo e afetivo/emocional. De forma simplificada, o mesmo considera, as áreas de processamento sensorial nos lobos temporal, occipital e parietal interpretarão os sinais recebidos do meio externo (ambiente) e interno (estado dos órgãos internos), enviando sinais para as áreas de planejamento do movimento no córtex frontal. Este, por sua vez, processa que tipo de movimento deve ser executado, enviando sinais para a área motora suplementar, cerebelo e núcleos da base, responsáveis pela estratégia motora. Enquanto isso, o cerebelo e núcleos da base, monitora os movimento realizados pelos músculos que, por meio de órgãos sensoriais, enviam informações acerca da orientação do corpo no espaço. Decety e colaboradores (1995, 1994) demonstraram que regiões cerebrais ativadas durante movimentos imaginados também são ativadas na execução dos movimentos. Bouquet e Coluis (2007) afirmam que o sistema motor não somente executa ações, mas também ressoa com as ações observadas. Grafton et al. (2006) quando os bailarinos observam movimentos que lhe são conhecidos corporalmente, as áreas do circuito de simulação são afetadas.

A simulação é diferente se o sujeito possui uma vivência corporal anterior ao momento do aprendizado. Dai a hipótese de que o aprendizado prévio de um determinado estilo de movimento pode facilitar a aquisição de novas combinações seqüências de movimentos semelhantes. Assim, Ribeiro e Teixeira (2008) acreditam que a simulação parece preceder o processo de imitação do movimento. Na imitação, os processos cognitivos são altamente exigidos, pois além de realizar movimento, o bailarino precisa observar e sincronizar várias modalidades sensoriais, e até mesmo criar. Além disso, é importante ressaltar que

durante a execução por imitação é importante estar atento no esquema motor do movimento. É como se o movimento ocorresse “dentro e fora” da mente ao mesmo tempo.

Nisso, Sacco et al. (2006) levantaram como hipótese que enquanto a atenção envolve principalmente às regiões pré-frontais, a atenção treinada produz uma maior atividade das áreas frontais motoras, favorecendo a imagem motora, o esquema corporal, mais que a visual. Ribeiro (2007) defende que após inúmeras repetições, o aprendizado se consolida e alcança - se o estágio autônomo. O bailarino pode evocar passos e agir sobre eles alterando a dinâmica da sequência, por meio, por exemplo, de mudanças no tônus dos movimentos. Stevens e McKechnie (2005) durante a aprendizagem do movimento na dança, a afetividade também se evidencia. Os aspectos expressivos e afetivos na criação e na execução de movimentos na dança são o que possivelmente distingue o processo de aprendizagem. As emoções afetam os movimentos conferindo-lhes matizes diferenciados.

Todavia, o trabalho concluiu que aprendizagem da dança coreografada envolve uma série de requisitos neurobiológicos que podem ser observados por meio do mapeamento neural dos processos de observação, simulação, imitação e repetição.

De acordo, com B. Calvo-Merino e P. Haggard, da University College London e seus colegas, pesquisaram áreas cerebrais específicas se tornavam ativas preferencialmente quando as pessoas observavam passos que já dominavam. Ou seja, será possível que existam áreas cerebrais que se ativam quando dançarinos de balé assistem a uma apresentação de balé, mas não, por exemplo, quando assistem a uma apresentação de capoeira? Para desvendar esse mistério, a equipe fez ressonâncias magnéticas funcionais de bailarinos, capoeiristas e não praticantes à medida que não observavam vídeos de três segundos de movimentos de balé e capoeira, sem áudio.

Os pesquisadores descobriram que a experiência dos observadores tinha grande influência no córtex pré-motor: a atividade no local aumentou apenas quando os voluntários observavam as danças que eles já sabiam executar. Outro trabalho que oferece uma explicação provável. Os cientistas descobriram quando voluntários observavam ações simples, áreas do córtex pré-motor envolvido na realização dessas ações se ativam, o que sugere que nós mentalmente ensaiamos o que vemos, uma prática que pode nos ajudar a aprender e entender novos movimentos. Os pesquisadores estão avaliando até que ponto os humanos dependem de circuitos de imitação desse tipo.

Em 2006, Emily S. Cross, Scott. T. Grafton e seus colegas do Dartmouth College discutiram se os circuitos de imitação no cérebro aumentam sua atividade à medida que ocorre o aprendizado. Durante várias semanas, a equipe realizou ressonâncias magnéticas funcionais semanais de dançarinos à medida que aprendiam uma sequência complexa de dança moderna. Durante o imageamento, os voluntários observavam vídeos de cinco segundos que mostravam algum movimento, que dominavam ou outros passos diferentes, não relacionados ao contexto. Após cada clipe, os voluntários classificavam sua capacidade de executar satisfatoriamente os movimentos que observaram. Assim, os resultados confirmaram a hipótese de Calvo-Merino e de seus colegas. A atividade no córtex pré-motor aumentou durante o treinamento e, de fato, correspondia às avaliações dos voluntários sobre sua capacidade e realizar um seguimento de dança observado.

Em um estudo publicado em dezembro de 2007, Gammon M. Earhart e Madeleine E. Hackney, da escola de Medicina da Washington University, em ST, Louis, descobriram que dançar Tango melhora a mobilidade de pacientes com Mal de Parkinson. Essa doença é o resultado de uma perda de neurônios no gânglio de base, um problema que interrompe a mensagem destinada ao córtex motor, provocando nos pacientes tremores, rigidez e dificuldade em iniciar movimentos que planejavam realizar. Os pesquisadores descobriram que após 20 aulas de tango, os voluntários do estudo “paralisavam” com menos frequência. A conclusão

deste trabalho, em comparação aos voluntários que participaram apenas de uma aula experimental, é que os dançarinos de tango também apresentaram equilíbrio e pontuações maiores no teste *Get Up and Go* (levante-se e vá), que identifica aqueles que correm risco de cair.



CAPÍTULO II

A deficiência e a dança de salão

II.1- O indivíduo com deficiência, a educação especial, a educação inclusiva e as legislações vigentes

A pesquisa aqui desenvolvida visa a colaborar com estudos, investigações e propostas sobre educação especial e educação inclusiva, por meio da descrição e análise de um trabalho de dança de salão feito junto a um grupo de deficientes adultos.

Segundo Silva (1997), nos séculos XVI e XIX, pessoas com deficiências viviam isoladas em asilos, conventos e albergues. Foi somente no século XX que as “pessoas com necessidades especiais”, como eram denominadas na época, começam a ser consideradas cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, sendo ainda de maneira assistencial. O Paradigma da Institucionalização¹ ainda permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiências até meados da década de 1950, quando o mundo Ocidental sofreu transformações com práticas sociais devido às conseqüências das grandes guerras mundiais. Finalmente nos anos 1960 e 1970, a maioria dos países, ancorados na Declaração dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo no trato de deficiência, que consistia que pessoas diferentes podiam ser normalizadas. Ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade, contudo este modelo de desinstitucionalização, caracterizou-se pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em Instituições não residenciais, no entanto ainda segregadoras.

Ainda segundo Silva (1997), da segregação ampla, a iniciativa foi buscar a integração das pessoas com deficiências após a capacitação, habilitação ou a reabilitação, este modelo ficou denominado como Paradigma de Serviços.

¹Paradigma da Institucionalização foi uma marca negativa carimbada em vários países europeus, com o advento das guerras mundiais. Corresponde às Instituições criadas pelos governos para manterem as pessoas com deficiência enclausuradas e afastadas da sociedade.

Surgiram os primeiros movimentos organizados por familiares de pessoas com deficiências, com críticas à discriminação e ao preconceito. A diferença genética - o último refúgio das ideologias racistas - não pode ser usada para distinguir um povo do outro (Hall, 2006, p.63). Entretanto, hoje a realidade é outra, dentre as quais os filhos já alcançaram a maioridade e esse pai encontra-se com mais idade, levando-se em conta que estes filhos, pertencem a famílias com o poder econômico favorável e agora mais jovem e encaminhado estudando ou trabalhando, parece que a instituição perde a razão de existir na concepção desses pais. Assim como “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, identidade e diferença são, pois inseparáveis”. (Silva, 1997, p.75).

Aqui no Brasil, apresentamos um panorama da legislação brasileira em vigor no tocante à questão da inclusão e da deficiência.

“As leis antidiscriminação no campo da deficiência têm menos de 20 anos. (...). Surgiram depois das leis dos direitos civis que almejavam banir a discriminação de sexo e de raça” (Pastore 200, p.65). Foi a Declaração de Salamanca/Espanha, com princípios, políticas e práticas das necessidades especiais que reafirmou o direito dessas pessoas de forma ampla e irrestrita, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994). Este documento, em sua proposta, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, renova categoricamente o empenho de assegurar esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares. O documento reafirma:

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (ONU, 1994, p.30)

No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988, apresenta em seu parágrafo 2º do artigo 227 a obrigatoriedade da adequação das edificações à pessoa portadora de deficiência (PPD), determinando normas de construção dos logradouros e dos edifícios públicos. Assim, podemos verificar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de que as leis municipais fixem regras que garantam o acesso das PPD, a serem observados nas construções de espaços públicos, eliminando barreiras arquitetônicas, garantindo-lhes a livre.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA, (Lei 8.069/90), prevê que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 58, define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Após a LDB de 1996, outros documentos Brasileiros foram publicados, como os PCNS-Parâmetros Curriculares Nacionais que, dentre os vários volumes sobre as diferentes áreas do conhecimento, apresenta um sobre adaptações educacionais especiais. Segundo os PCNS, além da deficiência física há a deficiência intelectual compreendida como um indivíduo com funcionamento intelectual significativamente inferior à média apresenta manifestação anterior aos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas tais como: trabalho, lazer, comunicação, cuidado pessoal, desfrutar da comunidade, cuidar da saúde, procurar segurança, habilidades sociais e acadêmicas (PCN, 2001).

Segundo o artigo 4º do Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, a expressão *pessoa com deficiência* pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência. Este conceito foi definido pela Organização Mundial da Saúde. Deficiência é o termo mais usado para definir a ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação de 2001, aprovado em forma da Lei n.10.172/01, estabeleceu como objetivos e metas para a educação e atendimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais padrões mínimos de infra-estrutura das escolas e incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais essenciais.

A Resolução do CNE/CEB n.02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, manifesta o compromisso do país em universalizar o ensino atendendo à diversidade. A política expressa no documento assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais, traduz o conceito de escola inclusiva, uma escola receptiva que se coloca à disposição do aluno, propondo ensino de qualidade para todos. Em seu artigo 5º explica:

Consideram-se educando com necessidades especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001b).

A existência de leis específicas em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) sobre a inclusão e a educação especial não tem garantido a execução das mesmas, mas não podemos negar a sua importância, sobretudo, ao trazer luz

para o debate sobre o tema, permitindo aos profissionais e aos cidadãos comuns olhar para a questão.

Concordamos com Mantoan quando afirma que:

“classificar um individuo nesta ou naquela categoria, seja ela educacional, social, cultural é, antes de mais nada, expô-lo ao perigo de ele ser reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo é sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-o, numa espécie de destino predeterminado” (Mantoan, 2000, pp.18-19).

Temos ainda um longo caminho pela frente. A realidade das escolas e dos demais espaços públicos para a presença de crianças e jovens com deficiência está distante do ideal e do previsto nas letras das leis. Embora o grupo de sujeitos da presente pesquisa seja formado por adultos, em sua maioria, que não teve oportunidade de usufruir dos benefícios da legislação, este é o contexto em que nossa proposta de trabalho de dança de salão se insere.

II.2- A arte de dança de salão: dos primórdios ao enfoque terapêutico

II.2.1- Panorama histórico

Em estudos bibliográficos de dança, acredita-se que a dança de salão surgiu a partir da dança circular que consistia em dançar no formato de um círculo com contato entre os participantes por meio das mãos dadas e girando no sentido anti-horário. Foi no período Protoneolítico 10.000 a 3.000 a.C, provavelmente, que surge à **dança de par**, com danças mistas de pares, dança de abraço e dança de galanteio. É neste período de transição para o Neolítico que apresentavam a dança de par sem contato (Neolítico - até 1.000 anos a.C). No início do século XI,

na Idade Média, a dança de par passa a ser chamada de “**dança de par enlaçado**”, após o período de dez séculos obscuros eclesiásticos (476 até 1453).

Em fins do século XV, houve uma grande estruturação da dança em países como Itália, França, Inglaterra, Basiléia e Alemanha por meio da corte que colaborou para o surgimento de profissionais de dança. “Embora existissem profissionais que se exibiam e eram admirados pela própria aristocracia; afinal, as danças de salão, por esse tempo, já diferiam das do ballet e somente eram executadas se o tema ou o enredo assim o requeresse” (Caminada, 1999, p.92).

Consideradas danças abertas e fechadas de par, dançadas no sentido anti-horário, a polca e a valsa chegaram no Brasil por volta do fim do século XIX, sendo denominadas de **danças de salão**. “A devoção fez da dança uma arte, e com duas divisões claras: o artista, que ganha para trabalhar, e o espectador que paga e usufrui daquilo a que assiste, situando a arte em uma base de execução destinada a recompensas materiais”. (Caminada, 1999, p.25).

A dança de salão, devido à pouca existência de pesquisas mais aprofundadas até o século XX, era considerada por seus interlocutores e participantes uma dança somente de entretenimento e lazer, inclusive por parte de alguns pesquisadores de dança contemporânea e de ballet clássico.

No meio acadêmico, ainda são poucas linhas e áreas de pesquisa, que reconhecem a dança de salão como um produto da cultura a ser um possível objeto a ser estudado. Atualmente, com o crescimento da popularidade da dança de salão na mídia em geral, vemos um despertar para um novo olhar a um estilo de dança, que apresenta variados gêneros de danças de salão numa ampla dimensão musical, sem contar com a contribuição das danças e músicas conhecidas mundialmente de grande sucesso no país de origem como as mais conhecidas: o samba, a valsa, o tango, a salsa, o tchá - tchá - tchá, o bolero e o rock dos anos 60.

Os gêneros da dança de salão são classificados como americanizados, sertanejo, samba de salão, latinos e da Europa. Dentre os americanizados temos o rock dos anos 60, *foxtrot*, lenta internacional, *twist* e *swing*. Dentre os sertanejos temos o forró, forró universitário, forró pé de serra, *country*, vanerão, baião, xote, sertanejo lento, arrasta-pé, rancheira e lambada. Nos latinos encontram-se o *tcha-tcha-tcha*, salsa, mambo, rumba, cumbia, bolero, merengue, *zouk* e tango. As danças de salão da Europa são a polca, valsa, passo dobrado, tango². (Souza, 2004)

Em nosso trabalho didático de dança de salão, constatamos que muitos praticantes iniciam as aulas de dança por conta de queixas físicas e psicológicas como: corpo muito duro para dançar; terminou o relacionamento afetivo e gostaria de fazer novos amigos e conhecer pessoas; aqueles que tomam algum tipo de medicação para depressão; coração; pressão alta; dores lombares; a obesidade e outras.

Essas queixas foram contundentes para que iniciasse uma pesquisa na literatura especializada, há 22 anos, procurando desenvolver estratégias e uma sistematização do trabalho didático que pudesse acolher tão variadas pessoas e suas especificidades. Acabei criando uma nova visão da dança de salão: um programa planejado para atender diferentes pessoas e casos diversos.

Segundo Caminada (1999) “o papel da dança no desenvolvimento das técnicas e terapias corporais, buscando não só um melhor conhecimento do próprio corpo, respeitando suas individualidades e limites, propõe também uma atitude mais positiva diante da vida” (p.39). Assim, a “terapêutica” está presente em uma aula de dança, independente de ser este o objetivo primário. Focamos nosso trabalho corporal no sujeito, considerando suas limitações e comprometimento. “As técnicas expressivas coligadas ao trabalho corporal podem possibilitar o conhecimento das marcas no corpo, como testemunha de uma história individual, genética e coletiva” (Arcuri, 2006, p.96).

²Há divergências quanto à origem do tango. Para alguns historiadores, o tango teria surgido na Europa, trazido por ciganos. Para outros, sua origem é Argentina, tendo sido trazido por negros. Cesarotto (2003,p.51).

A experiência acumulada no trabalho didático de dança de salão junto a casais sem deficiências, porém, sem perder a dimensão terapêutica do trabalho, contribuiu para o desenvolvimento da proposta levada junto ao corpo do aluno dançarino com deficiências. Passamos a olhar todos de dentro para fora, aliando a técnica da dança de salão à arte e ao estímulo dos neurônios, visando a abertura do corpo. Segundo Gil, “Graças ao espaço do corpo, o bailarino, enquanto dança cria duplos ou múltiplos do seu corpo que garantem um ponto de vista estável sobre o movimento (para Mary Wigman, dançar é produzir um duplo com o qual o bailarino dialoga)” (Gil, 2004,51).

A proposta terapêutica se iniciou com praticantes do termo cunhado por nós de “Dança Terapêutica de Salão”, cujo programa atendia a um grupo de pessoas não deficientes, mas precisando de atenção na qualidade de vida, devido às histórias de vida diferentes e experiências vivenciadas.

No presente trabalho, o enfoque é a psicomotricidade, a coordenação motora e os exercícios que estimulem o corpo na verticalidade, usando os espaços, proporcionando segurança na improvisação, permitindo, no caso da mulher, deixar-se ser conduzida e desenvolver consciência corporal interna e externa. É necessário preparar o indivíduo para receber informações que enviará os estímulos a todo o organismo neste processo de dançar na música. O homem também precisa saber durante sua condução com a mulher, onde precisamente vai permanecer seu braço direito envolvendo a dama, (entre as escápulas ou acima delas). Como afirma Arcuri, “os trabalhos corporais, as técnicas expressivas funcionam tanto para oferecer ao corpo alguns estímulos, quanto para desbloquear e permitir que ele se expresse livremente”. (Arcuri, 2006, p.97).

No trabalho corporal sistematizado na Arte de Dança de Salão para alunos com deficiência, podendo se estender a outros grupos e pessoas, propomos descrever as práticas criativas que foram atividades e exercícios, com vivências corporais desde 2002. O projeto, objeto deste estudo, é desenvolvido no Instituto Centro de Educação da Vida *Blanca Nieve*,

em parceria com o Haras Pinheiro, localizado em Monte Mor, na Região Metropolitana de Campinas/SP.

II.2.2- A dança de salão para pessoas com deficiência

A proposta corporal descrita neste estudo sobre a arte da dança de salão para pessoas com deficiência apresenta estratégias para o desenvolvimento da criatividade do corpo em movimento com adaptações de acordo com as possibilidades motoras individuais, isto é, de cada aluno dançarino com deficiências, quanto de todo o grupo, em sua interação social. "As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo desde situações leves e transitórias (...) até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para sua solução" (PCN, 2001, p.33). O aprendizado adquirido ao longo do trabalho é utilizado não apenas para se dançar em par, mas para a vida prática cotidiana dos participantes. Principalmente para o aluno com deficiências intelectual que, por meio da dança de salão, vai adquirir conhecimento do mundo em sua volta e do seu próprio corpo, durante os ensaios, apresentações, convívio familiar e interações sociais. Segundo (PCN, 1997), é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha condições de experimentar grandes formas de arte, de tal maneira que cada modalidade artística possa ser acolhedora para cada aluno. Acreditamos que cada linguagem artística precisa adequar-se de acordo com as habilidades motoras e cognitivas de seus alunos, pelo menos é isso que buscamos ao desenvolver nosso trabalho com dança de salão.

O trabalho sobre o movimento do corpo pode transformar a aprendizagem do indivíduo. Durante a aula de movimentos corporais os neurônios do aluno dançarino são estimulados. Há o desenvolvimento de habilidades que desperta uma predisposição para a arte e o convívio social com a família.

No primeiro capítulo, vimos a importância que a memória tem como fio condutor da aprendizagem, cuja aquisição e retenção de conhecimento prescindem de pré-requisitos das funções executivas e fatores ambientais. A memória está presente na aprendizagem tanto para o cidadão comum quanto para o deficiente.

O teórico do movimento Rudolf Laban (1978) defendia a idéia de que o movimento humano é constituído sempre dos mesmos elementos, definidos por ele como peso (forte e fraco), tempo (rápido e lento), espaço (direto e indireto) e fluência (livre ou controlada), seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana. O fisiológico e a parte psíquica impulsionam o ser humano a se movimentar.

Pautamos nosso trabalho empírico nos conceitos desenvolvidos por este autor, sobretudo no que ele intitulou como elementos constituintes do movimento, acima citados: peso, tempo, espaço e fluência. Laban esse teórico do movimento definiu e conceituou a Eukinética que analisa as qualidades dos movimentos como: "o que", no fator peso; "onde", no fator espaço; "quando", fator tempo; e "como", fator fluência e a Corêutica que analisa as dimensões espaciais como: comprimento, amplitude e profundidade; ambas criadas a partir da teoria *effort shape* que, por sua vez, estudava o ritmo natural de cada pessoa. Analisou que a fluência deixava as pessoas estimuladas prontas para exercer atividades de trabalho. E tão somente não seria utilizado para a arte, mas outras áreas beberiam deste benefício como a educação, a comunicação, a antropologia, a psicologia entre outras.

Lançando mão dos pressupostos da teoria do movimento de Laban, desenvolvemos estes nas figuras e nos passos de dança de salão, na qual os movimentos podem ser posturais ou gestuais. Por exemplo, o aluno dançarino, ao executar uma figura em torno de si mesmo conduzindo a dama, na verdade ele está usando o espaço para circundar o próprio corpo, podendo expandir seus membros, isto é, circundando sua própria cinesfera. Na dança de salão, são raras as figuras de dança executadas no nível baixo, geralmente as figuras são desenvolvidas nos níveis alto e médio.

No caso do trabalho por nós desenvolvido, as dimensões, direções e planos da dança de salão podem ser mantidos e ainda ampliados ou reduzidos, utilizando planos e níveis pouco habituais.

Laban afirma a importância da expressividade “de dentro pra fora”

O impulso interior para o movimento cria seus próprios padrões de estilo e de busca de valores intangíveis e basicamente indescritíveis. A arte do movimento no palco incorpora a totalidade das expressões corporais, incluindo o falar, a representação, a mímica, a dança e mesmo um acompanhamento musical. (Laban, 1978, p.23)

Temos percebido em nossos alunos dançarinos que a repetição de movimentos, centrando o trabalho no aluno especificamente com déficits no cérebro, auxilia na aprendizagem de figuras e passos de dança de salão, inclusive na aquisição coreográfica de gêneros independentemente dos ritmos. O verificado é que há predomínio de um tipo de movimento em relação ao outro.

Como afirmava Laban sobre a memória, “cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata (...) previamente experimentadas e arquivadas na memória” (Laban, 1978, p.49). Para exemplificar recorreremos a Relvas (2008, p. 72).

O começo da constituição das memórias acontece na fase conhecida no meio científico como “aquisição” que consiste na aproximação das informações aos sistemas sensoriais (visual, tátil, auditivo, olfativo, e gustativo) na forma de estímulos.

Vimos que em coreografias já ensaiadas e apresentadas anteriormente, a recuperação de conhecimento foi tranqüila e concisa na performance, devido ao fato de que as figuras e passos empreendidos nas aulas criaram estímulos às funções cerebrais e circularam no córtex cerebral antes de serem arquivadas ou desfeitas. Esse processo chega à forma de dados ao cérebro em diferentes regiões que finalizam em memórias.

Em alunos dançarinos com diferentes deficiências e patologias, quando solicitado um arquivo referente a um determinado gênero de dança de salão e/ou música já formada, por exemplo: “ensaio de uma coreografia”, ou seja, um “conhecimento prévio”, a informação resgatada da memória foi acionada percorrendo diferentes caminhos.

Assim, o ser humano vai construindo sua história de vida através dos conhecimentos experienciados, tomados para si, pela memória.

Diante desse desenvolvimento do cérebro humano total que se misturam a fatores ambientais, fatores externos e internos como a emoção e a afetividade, provenientes do vínculo (professor e aluno) decorrentes desse processo de aprendizagem e memória, neurocientistas são unânimes ao intitular de “plasticidade”.

Acreditar na singularidade de cada um com sua deficiência, com sua história de vida, com suas possibilidades, é estimular o interior de cada aluno dançarino para contribuir com sua expressividade tanto no palco quanto no contexto familiar. Isto é dançar no mundo interno com o externo.

A arte de dança de salão envolve o corpo todo, estimula a emoção do indivíduo e o respeito ao próximo em sua plenitude. No caso específico do ensino de dança de salão para pessoas com deficiência, aprende-se a trabalhar as dificuldades de abraçar, a tocar as mãos e no ombro do outro, a não ter vergonha de olhar nos olhos, a conseguir sentir o peso do outro corpo, a não temer o espaço que será percorrido nem o tempo de seu tempo e nem o tempo de seu corpo que vai determinar a coreografia em andamento.



CAPÍTULO III

A pesquisa de campo

”A dança põe o corpo em movimento, porque o corpo já está em movimento, movimento dos órgãos; movimento tensional que o mantém em vida; movimento do cérebro e dos pensamentos”. (José Gil, 2009, p.76).

No presente capítulo, descreveremos a pesquisa de campo, o trabalho corporal de dança de salão desenvolvido no Instituto *Blanca de Nieve*. Em um primeiro momento, apresentamos o lócus do trabalho e os sujeitos da pesquisa, além de falar das condições físicas do local no qual são realizadas as aulas, tendo em vista que o espaço físico, somado às patologias dos participantes, interferem no êxito ou não das atividades.

III.A- O lócus da pesquisa: Instituto Centro de Educação da Vida *Blanca Nieve*

A História do Centro de Educação da Vida começou em 1991, ainda com o nome de Escola Branca de Neve, uma escola de educação infantil como muitas outras no município de Indaiatuba, interior do Estado de São Paulo. Segundo a mantenedora da instituição, Senhora Josefa Aparecida Neri Guido,

“um pensamento simples mudaria o curso de sua trajetória: Uma escola para todos. (...) No ano seguinte, com este ideal de fazer daquela escola uma escola para todos, colocou-se uma placa em sua porta anunciando que ali também eram atendidas crianças com deficiências ou de risco social.”

Em 1993, a escola firmou convênio com a Prefeitura Municipal de Indaiatuba, a qual mantinha cerca de vinte alunos na condição de bolsistas. Este convênio foi mantido por quatorze anos, até o ano de 2007.

Em 1996, a mantenedora da escola Josefa Aparecida Neri Guido, foi eleita Conselheira Tutelar e, então, fez vários encaminhamentos de crianças que viviam em situação de alto risco social para que a escola atendesse e garantisse o sistema de “inclusão” pretendido por todos, ou seja, como já recomendava a ONU para todos os países, tornando-se realidade nos dias de hoje, assegurado por leis federais.

Em 1998, a escola passou a funcionar em um sítio equipado com piscina, campo de futebol e uma beleza natural incrível. Este espaço é utilizado até os dias de hoje. O fato de haver alunos com patologias severas afastou os pais dos alunos sem deficiência, e assim, as matrículas destes alunos sem deficiência foram se tornando mais raras, até que a escola se firmou como uma escola de educação especial.

A partir de 2002, fui contratado por esta instituição e assim se inicia o trabalho de Dança Terapêutica de Salão e de Vivências Corporais Integrativa, com aulas uma vez por semana junto a todos os matriculados.

Em 2008 firmamos uma nova parceria com a Prefeitura Municipal de Elias Fausto, que tem acreditado muito em nosso trabalho. Já são 10 os alunos encaminhados por ela. Hoje atendemos 27 alunos entre crianças e jovens com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.

Em maio de 2009, o então Prefeito Municipal visitou a escola e, reconhecendo o valor dos serviços prestados à comunidade, ofereceu um terreno de 3.900m, desde que se oficializasse o caráter de Instituto da escola, já que ainda mantinha-se como empresa particular, embora viesse realizando um trabalho equivalente ao das instituições beneficentes da cidade.

O Centro de Educação e Vida *Blanca de Nieve*, segundo sua fundadora e mantenedora, não tem enfoque clínico e sim enfoque pedagógico. Possui uma equipe capacitada, que tem a função de orientar e supervisionar as atividades, criando maneiras de incluir seu trabalho no contexto escolar. O trabalho do Centro tem como características básicas:

- Centrar a atenção nas potencialidades do educando;
- Buscar estratégias que dêem resposta educativa e promotora;
- Possuir características positivas e otimistas, buscando as potencialidades do educando;
- Conceber as diferenças entre os educando como algo comum. A diversidade é a norma. Ninguém é totalmente capaz nem totalmente descapacitado;
- Valorizar os processo e resultados das atividades;
- Realizar um trabalho multidisciplinar, colaborativo e participativo;
- Possuir tendência integracionista, socializadora para a intervenção (cultura da integração);
- Oferecer trabalho personalizado, dirigido à pessoa e seu desenvolvimento integral;
- Trabalhar com base em um tripé: inclusão, Método Montessori e Educação da Vida. (depoimento da Sra. Josefa Guido, data)

O Centro aguarda aprovação do Projeto I.E.C.E.V. nos respectivos Conselho Municipal de Assistência Social e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente, para ampliar o atendimento aos educandos em situação de risco social de 4 meses a 12 anos.

III.A.1- Espaço físico

Como vimos acima, o sítio em que a escola está implantada é amplo e de uma beleza natural inigualável. Diferentemente do que se pode imaginar em uma escola de educação especial, a prática de dança de salão não ocorre em uma sala preparada para as atividades corporais. As aulas ocorrem ao ar livre, majoritariamente no gramado ou em salas da casa sede. Por vezes, as atividades ocorrem na varanda. Isso poderia ser positivo, diante de possibilidade de poder desfrutar da beleza e do contato com a natureza, porém, iremos descrever abaixo os espaços mais usados para as aulas para que o leitor tenha idéia das diversidades (e por vezes dificuldades) enfrentadas em cada aula.

Varanda com 25 metros quadrados, parede com tijolinhos à vista, piso com ardósia, seis pilastras com tijolinhos à vista e muretas com altura de 55cm, lâmpada fluorescente presa no teto de 1.50m, quatro toldos retos de cor cinza com a altura de 2.50 por 3.00 de largura; duas entradas e saídas neste local. A varanda dá acesso à uma cozinha e as salas pedagógica e ao banheiro, com isso, a movimentação de pessoas é contínua.

Na varanda há um armário branco de fórmica, 1 pia branca e 1 tanque com torneira. Há ainda duas tábuas de 4m X 0.70m de fórmica branca apoiadas em sete cavaletes, uma mesa de madeira por 1m X 1m, 3 cadeiras e um aparelho de som (que não lê MP3).

Quando as aulas ocorrem na varanda, há toda uma pré produção do espaço, com a retirada das mesas, cavaletes e algumas cadeiras e colocação no chão de uma lona azul e de placas de E.V.A. na parte lateral da lona. A colocação desse material no chão é para minimizar a queda e rolamento dos alunos dançarinos durante os ensaios.

No Haras há um enorme jardim gramado, com piscina. Por vezes as aulas ocorrem nesse espaço aberto, à sombra de árvores, como um frondoso flamboyant.

III.B- Os sujeitos da pesquisa: perfil e diagnósticos dos alunos dançarinos

Os 10 alunos dançarinos presentes neste estudo apresentam patologias diversas, que faz com que vivam situações complexas em seu cotidiano, tanto em relação ao uso de raciocínio e de habilidades motoras quanto à interação cultural e social. São todos adultos (mais jovem com 22 e o mais velho com 53 anos), com média de idade de 25 anos, que não tiveram a chance de estudar em escolas inclusivas, tendo em vista a juventude da legislação, conforme apresentado anteriormente. No entanto, desde a chegada na instituição, a prática da dança de salão tem-lhes proporcionado um caminho pelo meio do qual o corpo pode reelaborar e ressignificar o contexto de cada um, alterando sua qualidade de vida, no dia a dia da vida familiar de cada aluno dançarino.

Apresentaremos os diagnósticos de cada um desses alunos dançarinos, com suas respectivas idades e tempo de permanência na escola. Para preservar suas identidades, havíamos pensado em usar as letras iniciais de seus respectivos nomes, porém para facilitar a identificação de gênero, criamos nomes fictícios para cada um de acordo com o quadro abaixo:

Nome	Idade	Tempo na escola	Diagnóstico Médico
ML - Marta	22 anos	8 anos	Deficiência intelectual
PM - Paula	25 anos	8 anos	Deficiência intelectual
JP - Janete	23 anos	8 anos	Deficiência Intelectual e física
JL - João	23 anos	8 anos	Autismo
TR - Tânia	27 anos	8 anos	Autismo
MA - Marlene	53 anos	8 anos	Síndrome de Down
JV - Joana	28 anos	8 anos	Deficiência intelectual
LS - Luis	27 anos	3 anos	Deficiência intelectual
AC - Alan	35 anos	3 anos	Esquizofrenia
IM - Ivan	25 anos	2 anos	Deficiência intelectual, baixa visão

Como visto no quadro acima, a maioria dos participantes das práticas de dança de salão é composta por alunos dançarinos acometidos de Deficiência Intelectual. São eles: Marta, Paula, Joana, Luis, Janete e Ivan. Segundo (Assumpção JR e Kuczynski, 2003):

“a Deficiência [mental] é um comprometimento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos.” (p.247).

Atualmente, os diagnósticos não mais se baseiam unicamente no QI e buscam uma visão “biopsicossocial” da pessoa, valorizando as potencialidades de cada uma dentro da comunidade em que vive. Mudanças sociais e educacionais ressoaram positivamente nos diagnósticos psicológicos, produzindo alterações no antigo enfoque médico - pedagógico da deficiência.

Além desses, ainda existe um aluno dançarino com o “diagnóstico fechado” em:

a) Esquizofrênia, como o caso de Alan. Segundo Ferrari (2003):

As desordens esquizofrênicas são, bastante, desordens mais de raciocínio do que de humor. Tais estados são raros entre crianças, mais cerca de 80% dos novos casos diagnosticados de esquizofrenia ocorrem em pessoas entre 16 e 24 anos. (...)
Fase prodrômica: Trata-se de uma clara deterioração de função antes da fase ativa, não decorrente de distúrbio de humor ou uso de drogas. Fase residual: trata-se do período

que segue a fase ativa com a persistência de pelo menos dois dos sintomas listados abaixo, não decorrentes de perturbação de humor ou uso de drogas. Sintomas prodrômicos ou residuais são: Isolamento social marcante ou retraimento; Prejuízos marcantes no funcionamento; Comportamento marcadamente estranho; Deterioração na higiene pessoal e no vestir; Afetividade prejudicada ou imprópria; Padrões de fala estranhos; Crenças estranhas ou superstições mágicas que influenciam o comportamento; Ilusões recorrentes; Falta de interesse marcante, iniciativa ou energia. Podendo ser acrescentado ilusões ou alucinações (p.298).

b) Síndrome de Down, como o caso de Marlene. De acordo com Assumpção JR e Kuczynski (2003):

trisssomia do cromossomo 21 ou síndrome de down é a mais freqüente entre as anomalias genéticas que causam deficiência mental (**deficiência intelectual**) *grifo meu*. O quadro clínico inclui hipotonia global (mais evidente nos primeiros anos de vida), dismorfias: implantação baixa de orelhas, microcefalia, inclinação mongólica das fendas palpebrais, epicanto, alterações nas pregas palmares e plantares, alterações dermatoglíficas, cabelos lisos e baixa estatura com tendência à obesidade. Podem estar associadas à síndrome de down: malformações cardíacas (em 40% dos casos) - Sendo as mais comuns à comunicação intraventricular e a persistência do canal arterial, déficit visual (em 33% do caso) - catarata congênita e vícios de refração, déficit auditivo (40% dos casos), leucemia (1/95 dos casos), distúrbios do sistema imunitário e hipotireoidismo “congênito ou não”(p.250).

Entretanto, atualmente, com os avanços da antibioticoterapia e das técnicas inovadoras tecnológicas criadas para atender diversas cirurgias, como é o caso da recém nanotecnologia, a sobrevivência dos indivíduos com síndrome de Down aumentou muito, sendo a expectativa de vida muito próxima à da população em geral.

c) Visão Subnormal, como o caso de Ivan. Para Martín e Ramírez (2003):

junto à acuidade visual diminuída e às anomalias no campo visual, disfunções relacionadas à deficiente percepção das cores e inadaptação à iluminação ambiente, são encontradas nas pessoas com visão subnormal. As discrepâncias surgem em como averiguar qual é o comportamento visual, o funcionamento visual ou a eficiência visual; ou seja, em medir o que uma pessoa vê com o resíduo de visão que possui. (p.28)

Dentre os participantes, temos ainda dois alunos dançarinos com diagnóstico fechado em autismo. São eles João (23) e Tânia (27). Iremos nos ater de forma mais aprofundada nestes casos, tendo em vista ser os que mais chamaram nossa atenção em termos de resposta corporal. Iremos nos ater de forma mais aprofundada nestes casos, tendo em vista ser os que mais chamaram nossa atenção em termos de resposta corporal.

Assumpção (2007) observou várias pesquisas dentre elas:

Constatou que a teoria cognitiva sugere que no autismo a capacidade de meta - representações encontra-se alterada, fazendo com que assim os padrões de interação social sejam modificados. Assim, considerando a questão da "teoria da

mente” acreditar - se na dificuldade desse indivíduo em ter a percepção voltada em crenças, intenções, emoções e conceitos de outras pessoas, elaborando estados mentais a respeito delas. Paralelamente se sugere um déficit em suas funções executivas que lhe dificultariam a flexibilidade mental, a atenção dirigida, o planejamento estratégico e o raciocínio. A síndrome autística é uma entidade clínica com características razoavelmente definidas, principalmente no âmbito cognitivo (p-p. 6-7).

Na literatura estudada vimos que são raros os casos de autismo feminino. Em nosso grupo de estudos temos uma aluna dançarina autista, que está há oito anos no trabalho e que tem demonstrado mudanças significativas, pondo em cheque o que lemos em artigos especializados. Isso nos chamou a atenção. Encontramos uma autobiografia de uma mulher que conseguiu driblar o autismo extraordinariamente. Ela nos serve de inspiração. Destacamos alguns parágrafos para ilustrar e colaborar em nosso estudo:

“No primeiro dia de aula, fiquei em casa para que os professores pudessem explicar para outras crianças que eu era diferente. A professora, Clark, tinha cabelos grisalhos bem curtos, e a gola de seu vestido lhe chegava quase ao queixo. Seu rosto era branco como o de um fantasma, e ela usava os óculos equilibrados na ponta do nariz. Lembro que ela exalava um perfume forte, que me deixava enjoada cada vez que se aproximava mais de mim. Após nos ensinar os vários sons das letras, a Sr. Clark deu a cada uma das crianças um livro com figuras. Numa página havia uma caixa, uma mala, uma fonte para pássaros, uma cadeira, um telefone e uma bicicleta. E a Sra. Clark pediu que marcássemos todas as figuras que começava com “b”. Eu marquei a mala, porque achei que fosse uma caixa (Box). Pulei a figura da fonte para passarinhos porque ela ficava no meio de um jardim, e achei que o som -

chave para ela fosse “g” de gardem. Mas eu não sabia falar bem, e, portanto não tinha como explicar a Sra.Clark por que eu tinha marcado ou deixado de marcar certas figuras. Eu entendera perfeitamente o conceito do som “b” e tinha razão lógica para todas as minhas respostas. A frustração me deixou muito irritada, e fiquei com vontade de bater ou chutar para aliviar aquela sensação. Lembro de ter pensado que a fonte para pássaros ficava no meio de um jardim, de maneira que estava obviamente associada ao jardim “g”. E marquei a mala com um “b” porque todas as malas são uns objetos que lembram uma caixa (“Box”), tudo que contém outras coisas. Mesmo que eu fosse capaz de explicar meu raciocínio não se enquadrava em seu tipo de ensino, em que as coisas ou são brancas ou são pretas, ou estão certas ou erradas. Outra dificuldade que eu tinha na escola e que me parecia uma tarefa impossível era aprender ritmo. A Sra. Clark nos fazia sentar em circulo enquanto ela própria se instalava ao piano. “Agora, prestem atenção no ritmo”. E tocava um pouco. “Agora, batam palmas no ritmo da música”. Eu não conseguia. “Quando a turma batia palmas, as minhas estavam sempre desencontradas”.

“Temple, preste atenção”.

A sra. Clark tornava a tocar o trecho. E novamente eu batia palmas fora de horas. “Por que você está fazendo isso? Está estragando a música de todo mundo”.

Mas naquele momento eu não estava querendo estragar nada, simplesmente não conseguia prestar atenção à música a ao mesmo tempo bater no ritmo. A sra. Clark recomeçou a música novamente, mas dessa vez, quando eu bati palmas fora da hora, ela disse: “fique com os braços cruzados, Temple, já que não quer seguir o ritmo junto com os outros”. Seu tom de voz me deixou furiosa.

E então as crianças começaram a rir. Irritada, pulei da cadeira, deixando-a cair no chão. A sra. Clark levantou-se de um salto, agarrou-me pelo ombro e me levou até um dos cantos da sala,

onde fiquei de pé até o fim do exercício das palmas. Até hoje, já adulta, quando as pessoas batem palmas ao ritmo da música num espetáculo, preciso prestar muita atenção para conseguir acompanhar a pessoa que está ao meu lado. Consigo seguir o ritmo com razoável precisão quando estou sozinha, mas é extremamente difícil sincronizar meus movimentos rítmicos com os de outras pessoas, ou então com um acompanhamento musical.

Isso não é incomum em crianças autistas. Para elas, realizar duas tarefas motoras ao mesmo tempo é quase impossível. As pesquisas indicam que os autistas apresentam uma defasagem entre os lados direitos e esquerdo nos movimentos corporais. Fazer todas as partes funcionarem ao mesmo tempo é um trabalho gigantesco.

Minha incapacidade de lidar com o ritmo também ficariam evidentes nas redações em verso que eu escrevia para a escola. (...) Bem que eu tomava cuidado, mas a minha incapacidade de exprimir meus pensamentos com ritmo sabotava os meus desejos.

Hoje já adulta, sei que minhas visões infantis de uma máquina mágica representavam a procura de um meio de suprir o quanto meu sistema nervoso danificado ansiava por estímulos tácteis. Já que a governanta que viveu conosco entre meus três e dez anos jamais abraçava ou tocava nem a mim nem a minha irmã, eu sentia muita falta de um toque carinhoso. Ansiava por ser tocada - abraçada. Ao mesmo tempo, fugia dos excessos tácteis como fugia de minha tia gorda e exagerada, que me lembrava à consistência de um *marshmallow*. Suas demonstrações de afeto me davam a sensação de ser sido engolida por uma baleia (...)

O estímulo táctil, para mim e muitas crianças autistas, é uma situação que só podemos perder. Nossos corpos pedem o contato humano, mas quando esse contato se estabelece, nós nos retraímos, porque nos provoca dor e confusão. Foi só quando já tinha quase chegado aos trinta anos que

consegui trocar apertos de mão com as pessoas, ou olhar diretamente em seus olhos (...)

Quando eu era criança, porém, como eu não tinha nenhum recurso mágico que me consolasse, costumava me enrolar num cobertor, ou me cobrir com as almofadas do sofá, para satisfazer meu desejo de estímulo táctil. À noite, eu esticava ao máximo os lençóis e cobertores antes de entrar debaixo das cobertas. Às vezes pendurava cartazes de papelão à frente e atrás do meu corpo, como um homem - sanduíche, porque gostava da pressão dos cartazes contra o meu corpo (...) Por força de sua disfunção sensorial, as criança autistas sentem muita falta de um estímulo táctil adicional. Preferem estímulos sensoriais mais imediatos (proximais), como os toques, os sabores e os estímulos olfativos, aos estímulos sensórios mais distantes (distais), que são os auditivos e visuais. (...) O importante é obter uma estimulação suficiente que seja relevante - a criança precisa saber de onde a estimulação está vindo. Desse modo, ela aprende que certos comportamentos produzem estímulos dolorosos e outros constituem um estímulo agradável. (...) Além dos estímulos positivos e negativos, lembro-me da necessidade de sentir que era eu quem controlava a quantidade e o tipo de estimulação que eu podia tolerar. Era uma situação de conflito. Para superar minha repulsa ao contato físico, precisava de uma estimulação táctil, mas fugia dela (...).

É fundamental estimular a criança autista a utilizar seus sentidos cinestésicos, como no aprendizado motor e na educação da musculatura corporal. Meus sentidos tácteis tinham uma sensibilidade excessiva - eu era defensiva no ponto de vista táctil. Mas meus sentidos cinestésicos estavam abertos ao aprendizado. O sentido do tato é uma fonte primária de aprendizado. Deveria ser mais solicitado, não só pelas crianças autistas, mas por todas as crianças (...). Atividades rítmicas e musicais são muito recomendadas para crianças autistas. Os autistas não - verbais às vezes conseguem cantar palavras que são incapazes de dizer (...).

O que se diz para a criança autista deve ser controlado. Recomendam-se frases curtas e simples. “Olhar diretamente para a criança também é positivo, porque os autistas aprendem a ler todo o corpo, e não apenas as palavras”. (Grandim, 1999, pp. 134- 144)

III.C- A prática terapêutica da dança de salão

III.C.1- Materiais utilizados no trabalho corporal

Os materiais utilizados no trabalho por nós desenvolvido junto aos alunos dançarinos com deficiência não são usuais em aulas tradicionais de dança de salão. Os materiais foram sendo experimentados ao longo dos anos e aos poucos, foram introduzidos como material didático dentro de nossa metodologia de trabalho. Embora sejam objetos simples, a utilização que é feita dos mesmos é que faz a diferença.

Um dos primeiros materiais que utilizamos, já descrito acima, é uma **Lona azul** de 20 m² utilizada para cobrir o piso ou o gramado e, sobretudo, para delimitar um espaço físico para o trabalho quando este ocorre no pátio. A lona também auxilia em manter o solo limpo e menos frio. O ideal, de fato, seria trabalhar em uma sala com piso de madeira. Além da lona, placas de **E.V.A.** com 3mm de espessura e 1m de largura, macias, com pontas para encaixe nas cores azul, preta e amarelo, completam o papel da lona, para proteger o aluno dançarino de quedas.

Cadeiras de madeira com encosto coberto de napa em cor vinho e outras com encosto de madeira lisas e armação de ferro tipo fórmica em cor azul claro também se apresentam como objetos muito utilizados em nossas atividades. As cadeiras cumprem várias funções, além de serem usadas para sentar, elas servem para delimitar (e inventar) espaços, criando cenários, servem como apoio tanto para os alunos dançarinos quanto para segurar os elásticos, entre outros.

Elásticos brancos de espessura fina, com 40 metros de comprimento. O elástico é usado para traçar linhas em diferentes direções simbolizando uma teia de aranha. Ou seja, o elástico é preso numa pilastra e cruza todo o espaço de ensaio e é preso na outra pilastra, depois é preso no pé de uma cadeira e o elástico vai para outra ponta. Os elásticos são colocados de forma a definir zonas/níveis espaciais. Quando o elástico é colocado na metade da perna de uma cadeira intitulamos o vão entre o elástico e a lona como nível baixo. O elástico, quando colocado na altura do encosto de uma cadeira a outra, cria um vão entre ele e o chão que podemos chamar de nível médio. Quando o elástico é preso numa pilastra a outra pilastra, bem acima do ponto de encosto da cadeira, temos o nível alto. Após o uso do elástico, o mesmo é retirado e são solicitadas ações corporais aos alunos dançarinos explorando os níveis do espaço. Interessante observar que usam a imagem (memória) da localização do elástico que foi transformado em linhas imaginárias.

Outro material utilizado de diferentes formas são as **bexigas** com cores diversificadas. Elas são usadas para se trabalhar as articulações. Cheias e amarradas, pede-se aos alunos dançarinos para brincar com as bexigas de forma a não deixarem cair no chão. Assim, eles passam a jogá-las para o alto. Por meio desta atividade, os alunos dançarinos exploram as possibilidades das diferentes articulações de braço, pernas, tronco, entre outras. Ao final do exercício, as bexigas são estouradas por meio do exercício que intitulamos “Abraço”. Este consta em colocar a bexiga no peito entre duas pessoas e se abraçar até provocar o estouro da mesma.

III.C.2- As atividades práticas

O desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo vivenciar com os alunos dançarinos, diferentes procedimentos corporais e terapêuticos, por meio da exploração do espaço, do uso de objetos nos níveis alto, baixo e médio, com ou sem objetos (como elásticos, cadeiras, bolinhas), com o toque com as mãos e

com o corpo. Também trabalhamos figuras, passos e coreografias básicas de dança de salão.

Na tentativa de observar a aquisição e retenção de memórias durante a aprendizagem, as práticas corporais delineadas passaram por repetições durante as atividades, no intuito de reforçar a aprendizagem a fim de que imagens processadas no cérebro pudessem ser ativadas quando requisitadas. Como afirma Relvas, "[a] aprendizagem se dá pela criação de novas memórias e ampliação das redes neuronais que armazena o que já foi trabalhado. Por meio das aprendizagens de conceitos e das metodologias que irão formar ou ampliar estas memórias" (Relvas, 2009, p.35) e continua "O sistema nervoso coordena as atividades internas e externas do organismo, produzindo uma integração e a busca em manter a homeostase (equilíbrio) do indivíduo com o mundo externo" (Relvas, 2009, p.24). Notamos que após três ou quatro meses de aula, quando solicitadas determinadas figuras da dança, ou passos e exercícios (demonstrados) ou ainda quando uma parte do corpo era apontada para lembrar as articulações, a maioria dos alunos dançarinos demonstrou ter fixado ou retido o conhecimento das figuras e exercícios durante a aprendizagem. Isso evidenciou que a aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos e a assimilação de um processo baseado inteiramente pela memória armazenada por um longo período. Verificamos que alguns alunos, para esse evento possuem memória de longo prazo e ou até mesmo de longa duração.

Para atingir o nosso objetivo de estimular a aprendizagem de dança de salão com alunos com deficiência que apresentam um tipo de patologia associada, utilizamos uma técnica de dança baseada em exercícios de aquecimento corporal, nos fatores do movimento (peso, espaço, tempo e fluência) e explorando os níveis (alto médio e baixo). Dado a diversidade do nosso grupo de estudo, todos com deficiência intelectual e patologias associadas, de acordo com os diagnósticos de cada aluno dançarino, é importante destacar que nem todos aprendem de forma uniforme e no mesmo momento. Acreditávamos no início que o aluno dançarino, devido ao fato de ter uma lesão no cérebro, teria dificuldade

com a atenção na aprendizagem das figuras e dos passos e também não conseguiria se expressar dançando. No entanto, percebemos que o aluno dançarino com desatenção conseguia iniciar e terminar as atividades como o aquecimento em diferentes níveis, as tarefas criativas aplicativas e as técnicas expressivas de contato de dança de salão. Essa resposta corporal, no entanto, não foi a mesma durante o processo de verbalização sobre as atividades e os exercícios realizados por estes alunos, que tinham dificuldade em entender o enunciado.

De acordo com Relvas (2009), a quantidade de informações é um sobrepeso no lobo frontal que, em muitos momentos, pode ocasionalmente ser “desligado” ou até gerar aqueles “brancos” que tantas vezes nos desesperam. A memória não é uma estrutura isolada no cérebro, pelo contrário é um grande fenômeno biológico e psicológico numa aliança de sistemas cerebrais que se articulam ente si. O processo de memorização é bem complexo e sofisticado com suas reações químicas e circuitos interligados de neurônios. Nisso as células nervosas ou neurônios quando são ativadas liberam hormônios ou neurotransmissores atingindo outras células nervosas por meio de ligações denominadas sinapses. Agregado a esse contexto podemos mencionar os fatores ambientais, os biopsicossociais, além da psicomotricidade e da dificuldade com o ritmo.

A falta de atenção foi o mais presente durante a aprendizagem. Sempre, a cada três minutos, tinha que repetir toda a seqüência de movimentos. Durante a expressividade dos movimentos corporais aqueles “fatores ambientais” citados anteriormente foram a causa de grande dificuldade para a manutenção da atenção na sequência proposta. Intitulo fatores ambientais, todos os estímulos presentes no local onde as aulas ocorriam como as pessoas passando para entrar na cozinha, usar o tanque ou a pia; o barulho do trator cortando a grama, entre outros. ”Para eventos novos, o reconhecimento estará impossibilitado, mas o aprendizado ocorrerá, pois ficará retido na memória este novo estímulo, associado a todas as informações possíveis (...) para descobrir o que é, para que serve e,

dessa maneira aprender” (Relvas, 2007, p.89). Os inúmeros estímulos visuais e sonoros do ambiente competiam com os passos da dança.

Após a preparação corporal usando os fatores do movimento, o **aquecimento e exploração dos níveis**, as **tarefas criativas** e de dança de salão por meio das **técnicas expressivas de contato de dança de salão**, iniciamos desenhos coreográficos e improvisações para verificar a aquisição de memórias de figuras, passos e coreografia.

Devido ter montado uma estrutura de seguimento das práticas criativas corporais rotineiras no decorrer de oito anos de projeto, sentimos a necessidade de sistematizar essas propostas corporais implementadas. As práticas desenvolvidas em todo esse processo de vivência e o retorno corporal desses alunos dançarinos, colaborou para construir modos de ação práticas pautadas na minha experiência docente e artista dançarino, num planejamento específico. Com início, meio e fim a partir do primeiro semestre de 2009, com dez alunos e uma monitora de dança.

III.C.3- Metodologia do trabalho de dança de salão

Organização das etapas e das tarefas criativas

A metodologia aqui exposta foi delineada ao longo de anos de trabalho de dança de salão junto a pessoas com deficiência. A preocupação em se definir uma metodologia de trabalho, no entanto, começou a partir do projeto de Dança Terapêutica de Salão, estruturado desde 2002. No presente texto, tivemos como recorte a metodologia desenvolvida na prática corporal realizada durante o ano de 2009, com 45 encontros de 3 horas cada, uma vez por semana, entre o mês de fevereiro a novembro, resultando num total de 135 horas trabalhadas. Todas as seqüências foram registradas, selecionadas e digitalizadas.

Apresentamos no momento o estado em que essa metodologia se encontra, destacando os benefícios do trabalho realizado. Lembramos que em nosso programa os conteúdos são definidos para atender a cada aluno dançarino individualmente, reconhecendo suas especificidades. Para quem trabalha com educação especial, cada dia com certeza é sempre novo e desafiador.

Nossa metodologia foi dividida, por questões didáticas em três segmentos que denominamos como: Aquecimento e exploração dos níveis; tarefas criativas aplicativas; técnica expressiva de contato de dança de salão.

Optamos por realizar uma estrutura de aquecimento pautada nos fatores do movimento definidos por Laban (1991) e intitulamos cada etapa pelo nome de um dos fatores. Isso não significa que trabalhamos exclusivamente cada fator isoladamente, isso não é possível. Ao nos movimentarmos, trabalhamos com todos os fatores ao mesmo tempo. O que ressaltamos aqui é a ênfase dada a cada um durante o exercício. Assim ficamos com o fator tempo, na etapa 1; fator espaço, na etapa 2; fator peso, na etapa 3 e, por último, o fator fluência, um dos mais difíceis de ser trabalhado, conforme abaixo:

Etapa 1- Tempo: Segundo Laban, o tempo determina as qualidades de urgência de movimento. “Seus aspectos elementares, dado à observação de ações corporais, é a velocidade rápida, normal e lenta.” (Laban, 1991, p.76). O movimento na qualidade tempo lento pode expressar, por exemplo, dúvida e protelação, enquanto que no tempo rápido pode evidenciar adaptabilidade e agilidade na tomada de decisões.

Etapa 2- Espaço: Neste fator, se inserem as qualidades de atitude em relação ao meio, graduadas entre focalizada (espaço direto) até multifocada (espaço flexível). “Seus aspectos elementares, dado à observação de ações corporais, são as direções frente, esquerda frente; direita frente, esquerda trás, direita,

direita trás. Quanto a extensões pode ser perto, normal, longe, pequena, normal, grande. E quanto ao caminho pode ser direto, angular e curvo” (idem, p.73). As qualidades do fator Espaço demonstram a qualidade da atenção contida no movimento, afetando o pensamento no que se refere à organização de idéias.

Etapa 3- Peso: Este fator determina qualidades de firmeza e leveza: forte, normal e fraca. Considerando que existe uma variedade gradual de qualidades de um a outro extremo (o que acontece também com os outros fatores), causada pelo emprego de pouca ou muita energia (compreendida aqui como força muscular) para se resistir ao peso. A qualidade muito leve pode sugerir sensação de leveza, suavidade; enquanto o Peso Firme pode demonstrar assertividade, segurança e firmeza.

Etapa 4- Fluência: Determinam qualidades de fruição do movimento, graduadas do fluxo livre até o controlado. Seu aspecto elementar dado à observação de ações corporais estimula o (fluxo) interrompendo e detendo; a (ação) contínua, aos trancos e parada; o (controle) normal, intermitente, completo; o (corpo) movimento, séries de posições, e posição.

Concomitantemente, durante as **Tarefas criativas aplicativas**, foi necessário usar intervenções verbalizadas para estimular os alunos dançarinos dentro do circuito montado na sala de dança ou até mesmo em espaço improvisado. Neste trabalho corporal o objetivo foi ampliar a consciência corporal de cada aluno dançarino, verificando os movimentos compreendidos dentro das propostas de aquecimento e tarefas correspondentes. Exercícios observados estimularam as articulações, liberando possíveis bloqueios e aliviando tensões musculares.

Tarefas criativas

a) educação das sensações- é a aprendizagem do aluno dançarino, que consiste em preparar o seu corpo e/ou do outro, para iniciar atividades de consciência corporal, usando as mãos, os pés e/ou todo o corpo diante de posições (sentado, deitado ou em pé), dado ao seu comprometimento e/ou limitação.

b) imitação- (assimilação e acomodação) é o momento pelo qual o aluno dançarino, procura adaptar-se às situações novas de acordo com a sua estrutura psíquica e motricidade. Essa é uma proposta intrínseca à dança de salão e a partir de determinados fundamentos durante o ensino de dança consegue detectar o entendimento do ensino dado e a duração desse entendimento inicialmente de curta duração. Nesta proposta o professor vai realizando uma figura com seus determinados passos na frente do grupo dos alunos dançarinos e cada aluno vai reproduzindo do que está sendo passado. Por exemplo, a figura a ser dada é o quadradinho e o cruzado simples do cavalheiro.

Assim os alunos dançarinos ficam em pé e as alunas podem sentar para ver e entender dos passos dos cavalheiros. A figura do quadradinho está explicada no texto “Técnicas expressivas de contato de dança de salão”, com isso é necessário apresentar o cruzado simples. O cavalheiro inicia com o pé direito ao lado direito da dama e a dama recua o pé esquerdo, ambos em diagonal deslizam e depois o cavalheiro entra com o pé esquerdo ao lado esquerdo da dama e ela recua o pé direito para trás, ambos em diagonal deslizam e ficam de frente. Prontos para começar outra figura. Após a explicação o grupo dos alunos ficou com o professor e as alunas ficaram com a monitora.

c) propriocepção- Centrar o aluno na figura de base apoiados nos dois pés- É quando os alunos dançarinos são colocados em base distribuindo o peso do corpo nos dois pés, e em pares, ocupando espaços em volta de seu próprio

corpo. Seguindo a fluência de movimento de ritmos e rítmica num gênero de dança de salão, combinando Fatores do movimento. Nesta proposta corporal a figura a ser realizada é o “dois pra lá e o dois pra cá” e depois o cruzado simples, cuja figura está descrita no próximo texto.

d) consciência corporal- é quando o aluno dançarino é capaz de entender e conhecer o seu esquema corporal, usando a expressividade no ato do pedido verbal pelo professor e/ou quando ato, no decorrer da apresentação coreográfica.

e) dimensão pedagógica- A dimensão Pedagógica abarca a consciência corporal de dança de salão que consiste do aluno dançarino perceber o seu corpo na execução dos movimentos, com deslocamentos em lateralidade, no plano sagital, figuras, gestos, posturas e fluência. Conhecimento/Aprendizagem de passos, figuras e coreografia de dança de salão.

f) improvisação- É a técnica a qual os alunos dançarinos, são induzidos verbalmente a expressar- se por meio de figuras, floreios, passos e desenhos coreográficos assimilados e acomodados, após totalmente maturados. Dando segurança para seus praticantes a serem autônomos na condução e ser conduzido.

Esta proposta de tarefa de práticas corporais acreditou ter a sua ligação com a memória permanente de meses ou até de anos que é chamada de memória de longa duração conhecida também por memória remota. Um exemplo típico: sabemos que um rato de laboratório vive em média um pouco mais de dois anos, já observamos por imagem de pesquisadores em laboratório, que um rato é capaz de lembrar um ano depois que, em um dado recipiente de uma determinada

gaiola, recebeu um choque elétrico nas patas. Outro caso normal é considerar que um ser humano de 70 anos é capaz de lembrar com muitos detalhes a sua infância querida e contar de momentos inesquecíveis com muita propriedade. Essas constituem memórias remotas. Sendo assim, acreditamos que os nossos alunos dançarinos após a aprendizagem de dança de salão será capaz de lembrar das figuras, passos e até desenhos coreográficos aplicados.

g) vivências das articulações com objetos- Consiste na aprendizagem de alunos dançarinos, a entender a importância de cada articulação dos membros superiores e inferiores do corpo. Aprender o que é esquema corporal, sentindo e sabendo ao dançar e usar cada articulação com determinados “objetos” como: (bexigas amarradas, bolinhas que ficam no chão, elásticos e outros). O enfoque deste trabalho será a psicomotricidade e a coordenação motora. “o desenvolvimento das habilidades do indivíduo se dá em diversos níveis gradativamente e está em dependência do desenvolvimento físico, cognitivo, e afetivo do sujeito, encontrado nas seguintes dimensões: organismo, corpo, inteligência e desejo” (Relvas, 2009, p.67).

Geralmente a cada encontro é escolhida juntamente com o grupo e a monitora, qual a atividade será desenvolvida, essa proposta de escolha é somente voltada a “vivências das articulações”. Portanto descreveremos a atividade de bexigas. Que consiste distribuir bexigas que vêm dentro de um saquinho fechado com cores variadas. Abrimos somente o saquinho e os alunos dançarinos escolhem dentro do saquinho a cor pretendida. Feito isso, é interessante encher uma bexiga e demonstrar o tamanho que a bexiga tem que ficar e também mostrar como tira um som na entrada da bexiga de acordo com o ar que vai saindo. Para execução desta atividade foi pedido aos alunos dançarinos que ficassem espalhados na sala de dança, porque a proposta é tocar na bexiga com partes do corpo para usar, conhecer e saber da importância tal para dançar, as articulações

como: ombro, joelho, cotovelo, quadril, punho, tornozelo e pescoço para trabalhá-lo tocando à cabeça. Porém antes de fazer a distribuição das bexigas convém lembrar que não são todos do grupo que conseguem assoprar, nisso quem pode realizar é o professor e a monitora. Agora descreveremos cada aluno nesta proposta iniciando com os alunos dançarinos e depois o outro grupo das alunas dançarinas.

A **técnica expressiva de contato de dança de salão** objetivou trabalhar os desenhos geométricos, a estruturação de eixo e do alinhamento postural, as dinâmicas de condução, a criatividade fluente, a fluência das figuras, a contagem de tempo, o sentir cinestésicamente o espaço, o tempo, a ritmicidade e o peso, no desvelar coreográfico. A intenção desse processo foi permitir maiores possibilidades do corpo expressar-se.

Técnicas expressivas de contato de dança de salão

A **postura** é imprescindível para iniciar a dançar as três figuras básicas, Quadrado; Dois pra lá e dois pra cá; e o Vai e vem. O casal tem que ficar de frente uma para o outro, com os pés intercalados, ou seja, o pé direito do cavalheiro se posiciona entre os pés da dama e assim conseqüentemente o direito dela vai ficar entre os pés do cavalheiro.

A mão direita da dama repousa sobre a mão esquerda do cavalheiro, que por sua vez abraça a dama com o braço direito, e outras conduções a mão direita do cavalheiro se mantém entre as duas escápulas da dama, ao fazer saídas em lateral para auxiliar no movimento ele desliza a mão sobre a escápula da dama. Durante este processo da dança de salão, a dama não pode ficar com o braço esquerdo apoiado totalmente no ombro do cavalheiro é somente a ponta das mãos que fica apoiada no ombro direito do cavalheiro. É necessário que durante a condução do cavalheiro a dama tenha certeza da segurança do cavalheiro a fim de que os movimentos tenham unicidade. A formação angular do braço esquerdo do cavalheiro e o braço direito da dama, para conduzir a dama modifica de acordo com o tipo de gênero, fluência e espaço.

A dança de salão é considerada a dança de contato, a dança do abraço. Ao dançar, a pele sendo o maior órgão do corpo humano, expõe informações, outrora guardadas internamente. “os medos podem estar ligados às funções corporais e eles reaparecem por meio do corpo” (Arcuri, 2006, p.idem.). O toque na pele é essencial para entender o outro corpo, a essência da pessoa se desnuda e aparece através de poucas habilidades motoras, timidez, sorrisos extremados sem necessidade.

As figuras básicas de dança de salão são:

a) *Quadrado*- é uma figura geométrica usada na Arte de Dança de salão. Sua execução consiste em se deslocar dentro de um quadrado imaginário no chão. Depende da condução que pode iniciar a dama com o pé esquerdo para frente e/ou o cavalheiro com o pé esquerdo para frente e a dama recua o pé direito para trás, em seguida o cavalheiro segue com a direita para frente e a dama recua a esquerda. Juntos, o corpo do cavaleiro vai para o lado direito e o da dama para o seu lado esquerdo, mantendo a sincronicidade ao desenhar um quadrado no chão.

Assim ao fechar o quadrado a dama avança agora com o pé esquerdo para frente e o cavalheiro recua para trás com o pé direito, ambos dão uma breve pausa na respiração e abrem juntos, cavalheiro para o lado esquerdo e a dama para o seu lado direito.

O *quadrado* pode ser dançado aberto ou fechado, explorando os Espaços. Durante a iniciação de desenhar a figura do quadrado no chão, podemos deslizar ou não os pés no chão, mas sempre respeitando os ritmos (lento, moderado e acelerado) de um determinado gênero como: samba, forró, bolero, tango, salsa, rock anos sessenta e outros. É primordial entender e sentir no corpo a transferência correta do Peso seja na saída do pé para frente, para os lados e para trás. Mesmo usando um modelo de coreografia para dançar

essa sequência acima descrita, o corpo vai se expressar de forma diferente, em gênero, ritmo, tempo, espaço, peso e principalmente a fluência.

O Tempo vai determinar a fluência correta do movimento, sobretudo no Espaço e Peso. Dado aos Fatores do movimento em relação ao repertório musical escolhido. É fundamental para o dançarino sentir e saber, ao dançar, que seu organismo processa informações e conhecimento de dentro para fora a partir de estímulos externos. E que a *performance* apresentada é fruto das conexões neurais e psíquicas. Não existe ainda maneira diferente de dançar as figuras básicas do Quadrado, do Dois pra lá e dois pra cá nem do Vai e Vem. Essas figuras básicas dão o suporte para todas as demais.

b) *Dois pra lá e dois pra cá* - é outra figura tradicional de dança de salão. Ela retrata a união do casal ao exibir fraternidade, amizade, sociabilidade, afetividade e desenvoltura. A figura *dois pra lá e dois pra cá* consiste do cavalheiro conduzir a dama para o lado esquerdo dele e o direito da dama, desenhando a lateralidade. Esse movimento pode ser em três ritmos “lento, moderado e acelerado”, esse deslocamento do ponto de início da figura, chama-se “base “pode ser feita contando mentalmente, 1, 2,3 e 4. Por outro lado a marcação pode ser dada com ênfase na contagem (4) para coordenar o Tempo e Espaço, podendo bater o pé no chão para enviar a informação via sistema nervoso central e conseguir coordenar os movimentos. Quando o casal retorna o cavalheiro conduz a dama para o seu lado direito e a dama para o seu lado esquerdo, com a mesma contagem. Essa figura geralmente é a figura para a grande maioria dos gêneros de dança.

Embora seja aparentemente simples dançar a figura básica Dois pra lá e dois pra cá, observa-se que muitas pessoas têm dificuldade no início da aprendizagem com a coordenação motora. Isso se deve a vários fatores, principalmente, a fatores internos registrados durante a infância. Geralmente, chegamos a perceber quando o praticante de dança de salão demonstra apresentando a origem de uma psicossomatização.

c) Vai e Vem- Nesta última figura básica da dança de salão, a postura é a mesma das figuras anteriores, podendo acrescentar o posicionamento intercalado dos pés, com o cavalheiro abrindo uma “janela” na altura do ombro da dama, facilitando ao cavalheiro a visão para olhar o Espaço na pista de dança e fazer a condução com segurança. Sabemos que há uma variação nesta figura dependendo da escola e/ou da formação do professor responsável. Neste caso o cavalheiro sai com o pé esquerdo deslizando ao lado direito da dama que recua o pé direito deslizando, neste instante o cavalheiro avança com o pé direito, transferindo o Peso do pé esquerdo para o direito.

Enquanto que a dama vai transferir o Peso do pé esquerdo para o pé direito. Nesse ínterim, a dama transfere o Peso do corpo da perna direita e sai com o pé esquerdo para frente, em seguida há outra transferência de Peso da perna esquerda para a direita. A posição dos braços tende a mudar devido aos gêneros de dança.

d) Floreios- Podemos dizer das ações complementares do corpo em movimento a partir da base, ou da figura básica, feitas por meio de improvisação durante a execução de uma coreografia. Esse esforço pode ser induzido pelo cavalheiro e a dama pode realizar de forma sutil, charme, elegância e segurança de apropriação do movimento. No entanto o cavalheiro pode conduzir a dama criando possibilidades com todo o corpo, braços, pernas, pé e retomar o desenho coreográfico. O floreio pode ser executado nos ritmos lento, moderado e acelerado, dependendo do Esforço, durante a intenção do executante e em relação ao Espaço, tanto da sua cinesfera quanto da pista onde se está dançando.

e) Figuras- é uma estrutura com começo, meio e fim, realizado num determinado espaço de uma determinada forma. As figuras são imagens criadas em conexões neurais que ativa todo o corpo, do (a) dançarino (a) de dança de salão.

Cada figura tem sua quantidade de passos e a execução no Espaço ou na cinesfera segue uma coordenação motora respeitando os ritmos e os Fatores do movimento. A figura tem sua forma destacada de células geométricas, sendo assim os passos precisam ser contados para entrar em compasso com o repertório musical.

f) Passos- É fundamental contar os passos para executar uma figura. Toda figura tem passos. É o que mantém a ligação nos desenhos coreográficos, de figura em figura. É a grande quantidade de passos, para formar as figuras que pode estimular a adrenalina, cujo corpo está em ritmo acelerado dançando e por sua vez aumenta o batimento cardíaco e a atividade mental.

g) Coreografia- É o conteúdo de figuras com determinados passos, podendo ser usada com estratégias em performances artísticas, não necessariamente com ritmos.



CAPÍTULO IV

Análise das respostas corporais dos alunos dançarinos nas práticas propostas

IV.1- Atividades de aquecimento

Optamos na presente pesquisa, iniciar a análise das respostas corporais de de um aluno dançarino e uma aluna dançarina, João e Tânia, tendo em vista que dentro do grupo foram os que demonstraram mudanças mais significativas, sobretudo pelo fato de serem autistas.

Após a preparação do local para as atividades, dentro de nossa rotina de início do trabalho com a retirada das mesas e dos cavaletes pelos rapazes e retirada das cadeiras pelas moças, varremos o chão e esticamos a lona. Os alunos dançarinos são colocados dentro da lona azul para iniciar os exercícios sentados, deitados ou em pé. Todos precisam retirar os calçados para executar os exercícios e trabalhar o contato dos pés no chão.

Para João, é uma grande dificuldade aceitar tirar o calçado. Todas as vezes ele se recusa a retirar os calçados e geralmente até mesmo em dias de calor intenso ele também se recusa a retirar a blusa de frio. Hoje, o grupo faz da retirada de calçado de João uma brincadeira: todos correm para pegá-lo, seguram-no e retiram seus calçados, permanecendo às vezes de meia. Em conversa com sua mãe, ela comenta que esse comportamento não ocorre em casa. Isso leva-nos a pensar que, a partir do momento em que a brincadeira se instalou, seu comportamento ocorre para que o grupo continue a abraçá-lo e tocá-lo.

Essa dificuldade de João não é sentida por Tânia. Ela sempre tira e coloca o calçado na hora certa, guardando-o sempre em local apropriado. Por outro lado, percebemos que ela troca de camiseta e de bermuda de duas a três vezes no dia durante as aulas. Isso sempre aconteceu até mesmo durante a aprendizagem de figuras de dança de salão. Essa atitude dependia muito de como

ela estava no dia, tendo em vista seu nível de irritabilidade. Qualquer situação atípica pode irritá-la, e ela muda de humor por completo, debatendo-se no chão e até se mordendo. João, que apresenta a mesma patologia, nunca esboçou nenhum movimento de irritação.

Lembramos que é comum, às vezes, a aula ser interrompida para atender a um aluno dançarino que esteja mais exaltado. Tudo pode acontecer, pois um dia é totalmente diferente do outro por diversas razões. Quando um aluno dançarino sai de sua normalidade, isto é, quando ele surta, afeta e cria uma desarmonia do grupo, pois atinge aos outros.

No início dos exercícios, os movimentos realizados na Etapa 1, acima descrita, que envolvia a qualidade de Fator tempo lento (Laban), João deixava ser tocado e o seu corpo, mesmo com os músculos das costas, da coxa e dos ombros endurecidos, demonstrava estar em sentido de alerta o tempo todo. A rigidez do pescoço e das mãos espalmadas acontecia em qualquer nível espacial, mesmo quando deitado por completo no chão. Algumas ações corporais ele conseguia fazer sem que o professor ou a monitora o conduzisse. Seu corpo tinha consciência das direções espaciais, pois bastava ele olhar o movimento do professor que ele era capaz de seguir com seu corpo.

A aluna dançarina Tânia apresenta a mesma rigidez muscular que João, porém sem as mãos espalmadas. Apesar de um corpo rígido, Tânia tem muita flexibilidade nas articulações, sendo capaz de tocar as mãos no chão sem dobrar os joelhos, por exemplo. Ela apresenta dificuldades com as direções espaciais precisando de ajuda para fazer o giro para o lado certo. As atividades em tempo lento são realizadas com êxito, porém ela nunca passou para um ritmo mais moderado ou rápido. Tânia se expressa verbalmente embora suas palavras sejam cortadas, compreendo o que se fala para ela, mas não sendo capaz de responder com fluência.

Segundo Laban (1978), os movimentos realizados no tempo lento, isto é, os movimentos feitos devagar podem expressar dúvida, protelação, tristeza, enquanto que os movimentos realizados em tempo rápido podem evidenciar

adaptabilidade, agilidade na tomada de decisões. Fica evidente aqui a dificuldade apresentada por João e Tânia, pois a velocidade do movimento se relaciona com sua capacidade cognitiva.

A resposta corporal de João e Tânia quanto ao fator espaço indica muita dificuldade. Em todos os encontros era necessário estimular verbalmente e algumas vezes corporalmente, dependendo do nível, induzidos pelos braços, costas e pernas. Chamou-nos a atenção o fato de que Tânia por vezes consentia que a tocasse por pouco tempo mesmo se, em seguida, reclamava ou chegava a sair do ensaio retornando depois. Tânia consegue girar o corpo, mesmo que lentamente e sempre olhando para o alto, embora não distinga direita e esquerda.

Nesta vivência vimos que João e Tânia destacavam-se por ações diferenciadas de peso em níveis. Quando João estava fazendo o nível baixo, o seu corpo ficava mais leve no movimento, enquanto que nos níveis alto e médio a pisada sempre foi mais forte. Contudo não podemos esquecer que todos estes movimentos estão sendo realizados nos elásticos. Entretanto Tânia sempre demonstrou dificuldade nas ações corporais no chão no nível baixo e médio. O Peso sempre foi mais firme no nível alto, até porque durante a sua marcha o corpo sempre balançava em qualquer direção tendo corpo um pouco arqueado para frente. Com isso, sempre solicitou ajuda para passar em baixo em qualquer nível, no elástico.

Outro aspecto que nos chamou a atenção no movimento do corpo de João e Tânia é que a respiração de ambos sempre foi muito forte após uma performance, mesmo se seus movimentos durante a apresentação eram comedidos. Passa-nos a sensação de que, dentro do corpo, isto é, internamente, eles dançavam intensamente, mais do que aparecia. Algumas vezes, após apresentação, Tânia chegou a chorar e ela sempre procurava alguém para dar um abraço mesmo que este abraço durasse apenas alguns segundos.

Passaremos a analisar outra aluna dançarina, Marta (22 anos), com deficiência intelectual e microcefalia. Ela está há 8 anos no projeto de dança de salão. Ela é assídua nos ensaios, apresentações e *performance*,

tendo apresentado mudanças e transformações ao longo do processo. Marta sempre gostou de dança de rua e sempre gostou de dançar sozinha, fazer movimentos rápidos e repetitivos com músicas americanas. Tem como característica nunca gostar de ser contrariada, a ponto de sair da aula de dança e se sentar sem querer participar, quando algo não estava ao seu contento ou chegasse a aborrecê-la. Por vezes, sua irritabilidade era tamanha que ela podia agredir a si própria, batendo com a cabeça na parede. Em virtude dessa sua característica, a equipe sempre esteve alerta com as situações inusitadas.

No aquecimento em níveis, Marta sempre apresentou grande flexibilidade para desenvolver ações corporais nos três níveis, embora tenhamos observado que ela se destaca no nível baixo e alto, tendo dificuldade em fazer movimentos no nível médio. A dificuldade de realizar movimentos no nível médio se soma á dificuldade de realizar ações corporais no tempo lento, pois Marta tem um ritmo acelerado, embora seja capaz de andar lentamente. O que chama a atenção é sua coordenação motora. Marta é capaz de realizar movimentos complexos a partir da imitação do movimento do professor. Identifica as direções espaciais, direita e esquerda, para frente e para trás, correr e girar em espiral. Ela sabe soltar, andar, correr e consegue, como poucos, fazer um recuo com os braços estendidos para frente e atrás. A aluna dançarina Marta sempre gostou de batidas rítmicas fortes. Em alguns exercícios apresenta resistência nos músculos para efetuar a dança. Seu fluxo é controlado, sendo preciso induzir a aluna dançarina verbalmente para que ela termine o exercício.

A aluna dançarina Paula (25 anos), tem deficiência intelectual e peso acima do padrão o que dificulta seus movimentos, principalmente no nível baixo. Durante o aquecimento em nível alto e médio, o corpo sempre esboçou vontade de se expressar sem dificuldades. O Tempo lento no nível baixo sempre favoreceu os movimentos de Paula. Houve mudanças corporais nas ações, durante o nível alto e médio, as articulações principalmente do membro superior se destacaram na dança com uma mudança de ritmo mais acentuado do que antes da Paula. Percebemos uma certa evolução quanto á utilização e exploração do espaço

durante os aquecimentos em níveis. Na verdade ela entendia o que deveria fazer com o corpo, mas algo a segurava para estimular à ação corporal. Ela sabe correr, andar, ir para frente, para trás e caminhar lentamente, mas têm dúvidas quando precisa se direcionar para direita ou pra esquerda.

A aluna dançarina Joana (28 anos) com deficiência intelectual, sempre precisou ser induzida em seus movimentos de aquecimento em níveis. Na verbalização das ações corporais Joana demonstrou que entende a proposta enunciada, porém, na hora de executá-la, esquece parte das ações corporais pedidas. Na Etapa de trabalho com o fator tempo, Joana sempre executou movimentos leves com muita lentidão nos níveis alto, médio e baixo. Uma de suas características corporais é a indecisão. Convém lembrar que Joana precisou de mais de 3 anos para formar vínculo com o professor de dança. Joana solicitou ajuda em alguns momentos para traçar seus movimentos e coordenar suas ações corporais. O seu corpo pede ajuda na tentativa de acertar suas ações corporais à direita e ou à esquerda. Seu caminhar é lento e possui dificuldades para correr. Ela requer atenção em seus movimentos todo o tempo durante a dança. Joana mantém seus exercícios em uma fluência controlada. Destaca-se que Joana pinta quadros, com destreza e pinturas leves e belas.

O aluno dançarino Luis (25 anos), deficiente intelectual moderado, entende a proposta enunciada, no entanto, tem dificuldade para assimilar a proposta e executá-la. As musculaturas costais, dos braços e das pernas apresentam grande rigidez durante as ações corporais. O aluno dançarino Luis apresentou dificuldades ao tentar expandir ou encolher os movimentos. Seu corpo se mantém estático às vezes. Quando indagado, ele apenas olha e sai do exercício sem resposta. Para se comunicar verbalmente é o mesmo que acontece, ele entende o que falamos, mas na hora de responder, a sua frase sai cortada ou esquece alguma palavra. Percebemos a dificuldade de suas ações corporais de seguir direções esquerda e direita. O corpo de Luis consegue na dança correr ou simplesmente caminhar em passos longos.

Destacamos que o aluno dançarino Luis apresenta uma resistência corporal que flui em todo corpo podendo ficar estático ou simplesmente andando em passos grandes e continuar nos movimentos. Percebemos em seu olhar o desejo de avançar e buscar movimentos improvisados e suaves. Devido ao fato de ter trabalhado com o pai levantando caixas de frutas, Luis apresenta uma musculatura desenvolvida e forte. Por vezes, ele não controla sua força podendo apertar demais a dama.

O aluno dançarino Alan (35 anos), com esquizofrenia, apresentou movimentos de ritmo lento, principalmente durante o aquecimento em nível baixo. Por vezes, solicitava ajuda para agachar, rolar e deslizar o corpo pelo chão e caminhar em seis apoios. Por estar acima do peso, seu corpo apresenta dificuldades para alguns movimentos. O aluno dançarino Alan dá passos e caminha nas direções à frente, esquerda, direita e atrás. O nível alto e médio é onde tem maior facilidade de ação. Alan tem um trabalho de articulações interessante, mas seus músculos são rígidos causando um impacto em suas ações corporais de forma que interrompe os movimentos do corpo na dança.

O aluno dançarino Alan tem demonstrado em suas ações corporais uma fruição na qualidade de tempo lento, não sabemos se isso ocorre em função de seu peso ou pela falta de atividades físicas anteriormente. Alan afirma algumas vezes que pensa em desistir da dança, mas, ao mesmo tempo, ele continua, motivado pela expectativa de conhecer alguém para ter um relacionamento.

O aluno dançarino Ivan (22 anos) além da deficiência intelectual, Ivan tem visão subnormal. Está acima do peso e suas coxas são muito gordas o que dificulta vários movimentos. Percebemos no que toca o fator tempo, que o corpo deste aluno responde às velocidades de tempo normal, moderado e lento. Este corpo apresenta dificuldades no nível baixo para agachar, sacudir, ondular e arrastar-se. Observamos que ele gosta muito de se atirar no chão, realizando este movimento em vários momentos. Tem dificuldade de identificar direções, frente e trás sempre, mesmo em relação a distinguir pé direito e pé esquerdo. Aluno dançarino Ivan tem apresentado além da limitação,

falta de disciplina que origina consequências em seu desenvolvimento. Seu movimento possui nuances de alterações de ritmos moderados para o lento e às vezes acelerado. Durante a aprendizagem das figuras, geralmente se distrai falando sobre outra situação, de outro momento ou até mesmo lembrando de nomes de outras pessoas de seu convívio. Assim, suas ações corporais ficam comprometidas, precisando sempre repetir os exercícios durante os encontros. O aluno dançarino Ivan não tem um controle de seu fluxo. Ao fazer apresentações, Ivan realiza solos com tranqüilidade, mas a partir do momento em que tem de dividir o palco com alguém, logo, a atenção, torna-se agressivo.

A aluna dançarina Marlene (52 anos), a mais velha do grupo, com síndrome de down, executa ações corporais com velocidade lenta, com movimentos de balançar e sacudir. Esses movimentos acontecem no nível alto e médio. A dançarina tem seu corpo relaxado após esses movimentos. Marlene demonstra o desejo de caminhar em várias direções, porém não consegue, pois fica o tempo todo balançando. Tem dificuldade de identificar direita e esquerda, embora faça as figuras do quadrado. Seus passos limitam uma velocidade, um braço alcança o longe e o outro o perto. Seus movimentos de reclinar, virar, andar, parar, circular, esparramar-se e desfalecer são realizados mediante o seu interior e o seu pensamento.

Marlene tem apresentado dificuldades de lembrar-se das figuras quando solicitadas, porém, quando é induzida a fazer as figuras consegue movimentos corporais lentos, ou seja, ela chega a executar, porém em seu tempo. A aluna dançarina Marlene ora apresenta um fluxo livre ora o interrompe.

A aluna dançarina Janete (23 anos) além da deficiência intelectual, possui comprometimento físico. Seu braço direito fixado junto ao corpo, sem movimento e o pé direito é virado para dentro. Percebemos a intenção constante da dançarina em querer movimentos com ações corporais moderado, no entanto, o seu corpo pede incansavelmente movimentos lentos dado a sua deficiência. Percebe-se em seu olhar a vontade da necessidade de querer expandir os membros superiores e inferiores, principalmente no nível baixo.

Esparramar-se, arrastar-se, virar para direita e para esquerda. Janete tem realizado o seu trabalho corporal de forma impecável e com muita dedicação, de forma efetiva, procurando não pensar sobre sua limitação. Suas ações corporais apresentam movimentos lentos, mas ao mesmo tempo tem uma criatividade. A aluna dançarina Janete, as ações corporais faz seus movimentos fluir, olhamos o seu corpo percebemos um fluxo indo numa ação contínua e intermitente.

A aluna dançarina Paula, (25 anos) deficiente intelectual, no fator peso seus passos são mais fortes pela sua musculatura. Embora o ambiente de aula seja favorável, ela não consegue se desprender de sua timidez. É visível que ela gosta das aulas de dança, porém algo a impede de se manifestar, demonstrando dificuldades. Paula, na qualidade de fruição, mantém os movimentos suaves e articulações soltas no aquecimento em níveis e ações corporais, proporcionando movimentos às vezes num fluxo continuum e ora controlado.

IV.2- Tarefas criativas

”Alguns indivíduos necessitam de um espaço com bastante liberdade de ação para produzir, outros necessitam de uma metodologia mais diretiva a fim de poder iniciar qualquer ação produtiva” (Wechsler, 1993, p.191). Essa afirmação da professora e pesquisadora sobre criatividade se aplica perfeitamente na situação de aulas de dança de salão para alunos dançarinos com deficiência. Os conteúdos e os procedimentos executados em nosso trabalho tinham por finalidade alcançar êxito no corpo de cada aluno dançarino, individualmente, respeitando a necessidade de cada um.

Laban, por sua vez, afirma que ”a técnica tradicional da dança se ocupa do domínio dos movimentos individuais para determinados estilos de dança (...) formas sociais da arte da dança, tais como as danças nacionais, folclóricas ou de salão, têm suas próprias formas de movimento e técnica” (Laban, 1990, p.16).

Em nosso trabalho, juntamos a técnica e a forma própria da dança de salão aplicamos junto ao grupo de alunos dançarinos, mas respeitamos suas respostas corporais. As aulas de dança, para esse grupamento iam além do estudo dos passos da dança de salão. Apresentamos abaixo as etapas do trabalho por nós desenvolvido, que denominamos tarefas.

A- Educação das sensações

É a aprendizagem do aluno dançarino que consiste em preparar o seu corpo e o do outro para iniciar atividades de consciência corporal, usando as mãos, os pés e/ou todo o corpo diante de posições (sentado, deitado ou em pé) diante de seu comprometimento e/ou limitação. A educação das sensações implica em exercícios nos quais os alunos dançarinos podem aguçar os cinco sentidos, sobretudo o tato - contato. O trabalho se inicia com o toque da massagem, observa-se em um primeiro momento, o estado de cada um durante o aquecimento nos níveis. A partir daí, propõem-se a formação de duplas. Os alunos concordam ou não com os colegas com quem irão trabalhar corporalmente. Outra questão é verificar se determinadas patologias podem ficar juntas sem contar com as amizades que, às vezes, naquele momento e ou durante o intervalo, algo possa ter surgido entre uma das duplas que pode comprometer o trabalho.

Neste trabalho corporal foi pedido que eles se sentassem na lona azul e com seus pares juntassem as mãos espalmadas e esfregando uma na outra para unir o positivo e o negativo em termos de energia. A posição inicial foi a seguinte: quem estava recebendo a massagem “receptor”, sentou de costas e com as pernas estendidas, para o outro “aplicador” que sentou atrás com as pernas cruzadas. Preferencialmente o aplicador inicia com o comando do professor “facilitador” daquele momento.

O toque iniciou com as duas mãos na cabeça ao mesmo tempo, usando somente a polpa dos dedos com cuidado para não machucar o colega. Depois foi passado para o pescoço onde se tocou com uma mão e depois a outra, nesta sequência de troca das mãos sempre se esfregar as mãos para “polarizar”. E o toque foi dado com apenas dois dedos o “indicador e o polegar” nas extremidades do pescoço tomando o cuidado para não tocar em cima da coluna. Depois foi passado para os ombros, foram usadas nesta região as duas mãos inteiras, como se amassando uma massa de pão. Esses movimentos com as mãos descem para as costas até a cintura. Nesta sequência o receptor dos toques deita de barriga para baixo (decúbito ventral) com o corpo estendido.

Esse toque continuou, na altura da coxa anterior, panturrilha, tornozelo e os pés. Para finalizar a atividade o aplicador se deita com suas costas nas costas do receptor, depois senta ao lado do receptor e coloca o braço, depois a panturrilha nas costas, nádegas, coxa anterior e os pés e em seguida, depois deita-se ao lado do outro em silêncio para tentar escutar o batimento cardíaco do outro. Todos gostam e adotam como prática de relaxamento, de carinho, mais proximidade.

Os alunos dançarinos João e Luis, autistas, teriam, teoricamente, dificuldade para realizar esse exercício. No entanto, embora João não se expresse de forma clara, demonstra a insatisfação ou aceitação no momento da escolha da dupla para trabalhar, preferindo sempre alguém que está mais próximo a ele no dia a dia. João tem dificuldade de tocar o outro, mas realiza a tarefa. Quanto Luis, sua dificuldade foi no início dos encontros, porque ele preferiria que sua dupla fosse uma menina. João usa o toque de forma superficial, diferente de Luis que usa o seu toque de forma mais pesada e forte na movimentação das mãos.

As alunas dançarinas Tânia e Paula trabalharam juntas. Tânia compreendia a proposta, mas, aos poucos, perdia o foco, pois distraía-se com uma linha na sua camisa que chamava atenção, alguém passando próximo da sala da atividade e ou até mesmo um canto dos pássaros. Para Paula, sua dificuldade de trabalhar essa proposta com Tânia era porque ela entendia e

executava os exercícios. No momento do relaxamento, mesmo quando Paula estava deitada de costas e Tânia deitada sobre ela, algo sempre chamava mais sua atenção e Paula reclamava justamente da falta de atenção da colega. A posição da mão de Paula era mais forte no local e Tânia não colocava tanta pressão nas mãos.

A dupla formada pelas alunas dançarinas Marta e Joana deu conta do recado. Joana realizava seu toque no corpo da colega, mas esquecia os nomes dos pontos que foram usados para massagear e se distraía olhando em volta da sala. Quando retomamos o exercício em outros encontros, verificamos que, se de um lado ela não lembrava o nome das regiões que havia massageado, ela se recordava a sequência do processo realizado. Por sua vez, Marta conseguiu aprender os nomes das partes do corpo, como fazer a massagem e os cuidados com determinadas partes do corpo na hora de aplicar. A pressão das mãos e a postura sentada para aplicar o toque foram cumpridas.

Na dupla de trabalho das alunas dançarinas Janete e Marlene foi observado que Janete conseguiu massagear com apenas uma das mãos e durante o exercício de tocar o outro corpo com o seu próprio corpo foi mais fácil. O seu tronco foi solicitado para deitar em cima das costas de Marlene e depois foi colocado o corpo numa determinada posição para massagear o corpo de Marlene e usar as pernas na altura da panturrilha, para fazer a massagem em todo corpo de Marlene. Janete apresentava resistência física. Na observação, vimos que Marlene sentiu mais dificuldade de tocar o colega no momento de usar seu próprio corpo, principalmente usando as coxas e a panturrilha.

Com os alunos dançarinos Ivan e Alan, foi observado que Alan conseguia usar as mãos e até gostava. Sua dificuldade foi usar o corpo para massagear o outro corpo e ainda ter usar as pernas, sendo essa tarefa a parte mais difícil. Ao contrário de Ivan que para aplicar o toque no corpo do outro precisava de orientação para terminar todo o processo.

B- Vivências das articulações com objetos

Consiste na aprendizagem de alunos dançarinos para entender a importância de cada articulação dos membros superiores e inferiores do corpo. Aprender o esquema corporal, sentindo e sabendo usar cada articulação com determinados objetos como: bexigas amarradas, bolinhas que quicam no chão, elásticos e outros. O enfoque deste trabalho será a psicomotricidade e a coordenação motora. "O desenvolvimento das habilidades do indivíduo se dá em diversos níveis gradativamente e está em dependência do desenvolvimento físico, cognitivo, e afetivo do sujeito, encontrado nas seguintes dimensões: organismo, corpo, inteligência e desejo" (Relvas, 2009, p.67).

Durante a atividade, João conseguiu manter a bexiga no ar passando de uma mão para outra trabalhando somente os punhos, cotovelos e ombros. Já Luis conseguiu trabalhar o tornozelo e o joelho, chutando a bexiga com o pé. Usou também o pescoço, o punho e os ombros, mas teve dificuldades de empurrar a bexiga com o quadril e com o tornozelo. Ivan experimentou fazer com as mãos, trabalhando os punhos, mas como deixou cair várias vezes a bexiga no chão, optou pelo tornozelo tendo alguns acertos. Alan conseguiu desenvolver movimentos com a bexiga com os punhos e os cotovelos, jogava para o ombro, para o pescoço, depois joelhos. Ele não conseguiu fazer com o quadril.

Tânia, por sua vez, tentava manter a bexiga no alto e quando caía ela chutava com o pé e recomeçava o exercício. Paula conseguia manter a bexiga com as mãos, empurrava para o alto de sua cabeça, depois tocava com o ombro, cotovelo, quadril, joelho e tornozelo. Quando errava, recomeçava por outra articulação, o que consideramos bem interessante. Marta conseguiu iniciar com o joelho e depois com as mãos, com a cabeça, para trabalhar o pescoço. Conseguiu fazer com o quadril, os tornozelos, as mãos, os cotovelos e os ombros. Joana iniciou com as mãos, ia para os joelhos e voltava com as mãos. Chegou a mover os ombros e tornozelos, mas sua dificuldade era fazer o pescoço e o quadril. Janete conseguiu segurar a bexiga com uma mão e encostá-la em seu corpo e em seguida, bater na bexiga para fazer ombro e às vezes joelho.

Marlene, por sua vez, conseguiu iniciar com as mãos e as vezes jogava para o alto e fazia cabeça para trabalhar o pescoço.

C- Imitação

A tarefa de imitação consiste em imitar a movimentação do professor. Nesta tarefa são introduzidos passos e figuras da dança de salão para que os alunos dançarinos reproduzam com seus corpos individualmente antes de se colocarem em pares.

Os alunos dançarinos João, Luis e Alan, durante a imitação das figuras do quadrado e do cruzado simples, demandavam auxílio, mas conseguiam executar os passos. IM, no entanto, não consegue fazer sem ajuda da monitora, demonstrando dificuldade de compreensão das direções no espaço para a imitação do gesto do professor.

Durante a imitação das figuras do quadrado e o cruzado simples acompanhando o professor, Tânia inicia o quadrado mas começa a ter dificuldades para iniciar o cruzado simples e necessita o auxílio da monitora. Agora Paula, Janete, Marlene e Marta conseguem fazer as figuras imitando o professor. Joana, por sua vez, não consegue entender a mudança do quadrado para o cruzado simples e precisa da ajuda da monitora.

D- Centrando o aluno na propriocepção

Intitulamos a tarefa como **centrando o aluno na propriocepção**, por falta de um nome que explicasse melhor o que realizamos nesse momento. Trata-se de um exercício no qual os alunos dançarinos desenvolvem a consciência de sua base para começar a dançar. A posição de base é: em pé, pés paralelos, coluna ereta, cabeça alta, olhando nos olhos do par. Parece uma postura simples, porém, para se chegar nela demanda noção de consciência do corpo e do espaço.

Para o aluno dançarino João, que dançou com a monitora, ao iniciar, percebemos que João não precisou de ajuda para conduzir a dama, tendo dificuldades apenas para colocar as mão mais firmes, como a mão esquerda para segurar firme a mão direita da dama e a mão direita dele pegar firme em volta das costas da dama na altura da escápula. Ele conseguiu ficar na base e recomeçar a dançar até a música terminar.

A dupla composta pelos alunos dançarinos Luis e a Paula é interessante observar que Paula ajuda Luis a lembrar as figuras e terminar em base e continuar retomando as figuras.

No caso da aluna dançarina Tânia, sua dupla só pode ser formado por um parceiro que saiba conduzir. Isso porque mesmo que ela saiba as figuras, sem perceber, Tânia facilmente se distrai com qualquer coisa, seja uma luz, um fio desfiado na blusa, um enfeite de seu sapato. Neste caso, geralmente é o próprio professor seu par.

Há uma dupla totalmente diferente, porém que se combinam: a aluna dançarina Marta e o aluno Alan. Enquanto Marta é agitada para fazer as figuras e gosta de músicas rápidas, Alan prefere as músicas mais lentas. Com isso, Alan consegue fazer as figuras e Marta tenta acompanhá-lo e manter a base quando necessário.

Joana, Janete e Marlene formam duplas com o professor. No caso de Joana, percebemos que Joana entende as figuras, mas tem um pouco de dificuldades de lembrar e parar em base quando necessário. Já Janete demonstra que entende completamente as figuras, mas a sua limitação a impede, às vezes, de parar em base. Ela geralmente consegue parar em base com um certo balanço. Percebemos que a sua consciência está ativada naquele momento para aquela atividade de forma que a sua energia interna mantém o organismo estruturado especificamente para desenvolver essas duas figuras naquele exato momento. Notamos que Marlene consegue lembrar-se das figuras apresentadas dentro do seu ritmo lento e parar em base, ao término da música que está dançando.

Observamos que Ivan durante o trabalho das figuras apresentadas tem dificuldades de prestar atenção no que está fazendo, pergunta muitas coisas que não tem nada haver com a aula. Para ele, foi muito difícil unir as duas figuras e terminar em base e reiniciar a figura inicial. Percebemos que precisa insistir no aprendizado das figuras e a importância da disciplina na hora de aprender.

E- Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica abarca a consciência corporal de dança de salão que consiste do aluno dançarino perceber o seu corpo na execução dos movimentos, com deslocamentos em lateralidade, no plano sagital, figuras, gestos, posturas e fluência. Conhecimento/Aprendizagem de passos, figuras e coreografia de dança de salão.

Alunos dançarinos João e Luis - De acordo com o que temos observado João realiza tarefas de atividades de dança sem dificuldades. Saber da consciência do corpo dele não sabemos se ele é capaz de entender mas tem participado e demonstra, nas apresentações que consegue assimilar, o que foi passado. No caso de Luis vimos que consegue fazer as tarefas, a partir da dama com que ele dança, é a segurança da dama que desperta nele a sensação de estar errado ou certo em sua aprendizagem de dança de salão.

Notamos em Tânia a possibilidade de existir mais uma comunicação em seu convívio social por meio da aprendizagem de dança de salão. Temos percebido que durante as aulas e ou apresentação de dança Tânia, lembra das figuras, mas desvia seu pensamento em outra direção com frequência exigindo de seu par a traga de volta. Assim sua consciência corporal fica prejudicada aos olhos externos e ainda não sabemos dentro dela, que sensação ela oculta ao dançar.

Vendo os ensaios e apresentações de Paula, percebemos que sua aprendizagem tem sido demonstrada por suas atuações. A sua consciência corporal aparece quando dança solo, mas dançar a dança de salão é necessário

muito equilíbrio emocional, respeito e humildade para saber entender o outro. Dependemos um do outro ainda mais porque ela vai ter que deixar ser conduzida. Notamos que Paula gosta muito e adora o que faz simplesmente é dançar.

Alunas dançarinas Marta e Joana - Percebemos a consciência corporal de Marta em qualquer gênero, em dupla ou dançando solo. No fundo vemos muita vontade de Marta porque às vezes ela precisa lutar contra ela mesma, ou seja, tem que lutar contra seus próprios pensamentos que tomam conta de sua consciência esquecendo tudo à sua volta. Já aconteceu durante os ensaios, Marta ser tomada por esses pensamentos e um tempo depois conseguimos trazer sua consciência para a dança.

O caso de Joana é muito interessante na aprendizagem de dança de salão, aprende as figuras e passos, mas durante o aprendizado seu pensamento embarca em outra direção e percebemos que sempre precisa retomar e chamá-la todo o momento e possa reiniciar os movimentos de dança. É como se sua consciência estivesse com buracos não preenchidos durante a aprendizagem. Outrora, a dança já aconteceu tão perfeita que não dá para dizer que o ensaio foi extremamente difícil.

Alunas dançarinas Janete e Marlene - Temos notado que Janete conseguiu a consciência corporal, sendo o interior de seu corpo o apogeu de tentativas e vontades. Percebemos que Janete é muito segura e arrisca o seu corpo a fazer movimentos, que até mesmo não aparece ter uma limitação. A consciência de Janete parece não deixar se influenciar pelos pensamentos da limitação, mas sim, pela consciência das ações corporais que vivenciam as figuras e passos.

Notamos que Marlene é tranquila em suas ações corporais, mas a medida que vai se movimentando, percebemos que ela precisa ser conduzida e induzida. Às vezes algumas figuras se atrapalham com um pensamento que ela não consegue desviar, mas logo ela consegue se conectar.

Alunos dançarinos Ivan e Alan - Vimos que o Ivan tem dificuldades de assimilar as figuras em alguns momentos, mas suas ações corporais atende a consciência e surgem algumas lembranças de figuras e passos. Pensamentos que tiram a oportunidade da aprendizagem de dança.

Notamos que Alan apesar de às vezes se sentir com o humor abalado, e ter criações exageradas, suas ações corporais busca na consciência uma maneira de lembrar de conduzir a dama.

F- Improvisação

É a técnica com a qual os alunos dançarinos são induzidos verbalmente a expressar-se por meio de figuras, floreios, passos e desenhos coreográficos assimilados e acomodados após maturados. Os alunos dançarinos realizam suas próprias coreografias e movimentações, improvisando ao som de músicas. Este trabalho dá segurança para seus praticantes, ajudando-os a serem autônomos na condução e a ser conduzido.

Entre os alunos foi percebido que João e Alan se destacaram no pedido de deixá-los à vontade na sala de dança ao som de uma determinada música. Foram se formado pares com as alunas dançarinas Tânia, Paula, Marta, Joana, Janete e Marlene que, por sua vez, também participaram. Notamos que Paula, Marta e Janete se destacaram em recordar algumas figuras básicas de dança de salão. No entanto, o aluno dançarino Luis, conseguiu lembrar à medida que era auxiliado por sua parceira de dança naquele momento. As alunas dançarinas Tânia, Joana e Marlene também conseguiram recordar a partir do auxílio do seu par.

G- tarefa de musicalização

Durante aos encontros de dança há um momento de construção de som para se chegar aos ritmos de música trabalhados em coreografias de dança de salão com seus diferentes gêneros. Para tanto, tomamos alguns caminhos, seja pelo o uso de palmas das mãos sobre a mesa de madeira com os cavaletes, sentados nas cadeiras na varanda, seja com o uso das palmas das mãos no próprio corpo.

É pedido aos alunos dançarinos que tragam de casa CD de determinada banda ou cantor que eles gostam de ouvir, pode ser de gênero popular de música brasileira ou estrangeira, incluindo ritmos desde lento até o acelerado. E assim, a cada encontro, de três a quatro alunos trazem seus CDs.

Essa proposta tem como objetivo manter o aluno conectado nas tarefas desenvolvidas por eles dentro da Instituição mesmo estando em casa. No entanto, esse momento foi assumindo uma característica interdisciplinar. Sentados no chão para ouvir a música, começamos a conhecer a banda e/ou o cantor que o aluno gosta, a conhecer outras músicas, outro repertório. Interessante observar que eles assimilam o que ouvem com o que eles vêem nos programas de TV. Essa troca de informações é riquíssima. Eles aprendem qual é o número da música do CD e estão aprendendo a manusear o aparelho de som, como o botão onde liga, qual o botão que avança e ou que recua e o pause.

Conversamos com os pais de alguns alunos que não trazem CD, pedindo-lhes para ligarem o rádio em casa e, de vez em quando, mudarem de estação de modo que o aluno experimente as diferentes músicas e ritmos.

Para as apresentações, passamos três músicas para o grupo escolher. Eles escolhem a música e trabalhamos determinada coreografia do gênero escolhido. Isso nos remete passar todas as informações ligadas à escolha deles, inclusive o figurino e os calçados. Na festa junina, por exemplo, trabalhamos o vanerão, forró e country. Eles escolhem a música já tendo conhecimento anterior

dos estilos. Na festa de final de ano geralmente é escolhido um tema clássico como: tango, bolero, tchá- tchá- tchá, Fox trot, rock anos sessenta. Já dançamos até maxixe. A música faz parte da vida deles.

IV.3- Técnicas expressivas de contato de dança de salão

a) Quadrado

O aprendizado de João foi de forma não usual dentro do contexto de aprendizagem de dança de salão. Durante quatro meses no início de 2002, João aprendeu o quadrado por meio de um boneco de 1m de altura. A técnica aconteceu da seguinte maneira: João foi colocado sentado numa cadeira dentro de uma sala pedagógica com piso revestido de tacos, paredes pintadas em tonalidade clara e um espelho de 1m de altura por 20centímetros de largura. Para iniciar aprendizagem não foi preciso marcar o chão indicando o pé que deveria sair para formar o desenho do quadrado devido o aluno dançarino saber a lateralidade esquerda e direito. Primeiro eu dançava com o boneco junto ao meu corpo fazendo o quadrado e pedia pra João olhar para mim. Sendo que seus olhos ficavam virados para outro lado quase que fechado. Outro ponto foi pedir pra João segurar o boneco até porque teria que trabalhar nele a postura para abraçar o boneco com o braço direito e aprender a colocar a mão direita nas costas do boneco e a mão esquerda segurar a mão direita do boneco e ensinar a condução. O próximo passo foi explicar e repetir o desenho do quadrado e como o cavalheiro inicia com o pé esquerdo. Essa sequencia foi repetida por diversas vezes durante aos encontros. E ao perceber que João já estava entendendo a fazer o desenho com os pés, iniciamos a repetir o quadrado juntos eu o segurava pelos antebraços saindo com o pé direito para trás igual à dama. E assim, João conseguiu assimilar o aprendizado do quadrado dançando.

Os alunos dançarinos Luis, Alan, Ivan e as alunas dançarinas Marta, Janete, Paula, Joana, Tânia e Marlene, aprenderam a dançar a figura do quadrado com o piso marcado no lugar que precisa dar os passos e direções. E ainda foi incluído o elástico de 2 metros de comprimento e amarrado faz um círculo, onde o par de dança entra dentro do círculo de elástico que fica na altura da panturrilha da perna de ambos e que durante a dança não vai descer e nem subir. Este por sua vez mantém o vínculo da dupla permeando a aprendizagem de contato de dança de salão. Sem contar que ainda tem o contato de ambos segurando pelos antebraços. E o olhar entre a dupla é o nível de contato que estabelece todo um mecanismo energético de sensações no campo neurológico, aguçando os sentidos: olfativo, da audição, da visão e do tato. Estes sentidos estão empenhados no processo de aprendizagem de dança de salão.

b) Dois pra lá e dois pra cá

Os alunos dançarinos João, Alan, Luis, Ivan e as alunas dançarinas Tânia, Paula, Marta, Janete, Marlene e Joana. Nesta proposta de aprendizagem na prática de técnica de contato de dança de salão, foi realizada no primeiro momento solo e depois foi formado duo para desenvolver essa figura, onde a condução é somente realizada pelos antebraços. No momento solo cada aluno teve que aprender a contar 1,2,3 e 4 e tocar o pé no chão. Foi colada no chão uma fita de cor amarela onde os (as) dançarinos (as) a sós treinavam fazendo o dois pra lá e dois pra cá. Nesse momento o aprendizado ficou restrito a trabalhar a lateralidade de cada envolvido na aula. Cada dançarino (a) foi desenvolvendo a aprendizagem de acordo com suas possibilidades e habilidades pré-existentes no interior do corpo. Após essa prática foi passada a formação de duplas para interagir “condutor e conduzido”. Logo em seguida as duplas receberam elásticos amarrados na ponta e iniciaram a figura dois pra lá e dois pra cá, usando-o para manter o contato e terminar essa prática de aprendizagem de dança de salão.

c) Vai e Vem

Os alunos dançarinos João, Alan, Luis, Ivan e as alunas dançarinas Tânia, Paula, Marta, Janete, Marlene e Joana. Após o término desta prática individual que foi repetida várias vezes para ter um completo entendimento, foi realizada a repetição da prática usando o elástico fechado com as duplas anteriores.

A formação angular do braço esquerdo do cavalheiro e o braço direito da dama, para conduzir a dama modifica de acordo com o tipo de gênero, fluência e espaço. Para o grupo dos alunos e alunas dançarinas do nosso contexto a postura foi extremamente trabalhada em todos os ensaios e apresentações e inclusive houve pedidos à família que ajudassem em casa dando continuidade na vida prática cotidiana de cada aluno.

IV.4- Analisando algumas apresentações de alunos dançarinos

Contrariando parte de afirmações que encontrei na literatura consultada sobre a educação de pessoas com deficiência, pude observar tanto em minhas aulas como em apresentações, algumas situações que iam além do esperado. Narro neste momento o caso de três alunos dançarinos que, mesmo com suas patologias e com diferentes formas de participação no trabalho, realizaram feitos surpreendentes em situação de apresentação. São eles João, Janete e Paula.

O aluno dançarino João e as alunas dançarinas Janete e Paula têm participado ativamente nas aulas e nas apresentações, quando solicitados. Na verdade, em oito anos de projeto João faltou apenas duas vezes, João deve ter faltado uma única vez, e mesmo assim quando se recuperava de uma cirurgia. Quanto a Janete, já faltou bem mais e era a que não poderia faltar.

João nas diversas vezes que saímos juntos em eventos fora da cidade de Indaiatuba sempre se comportou de forma muito tranquila. Uma vez, em um evento cultural de dança da cidade de Indaiatuba, junto à comemoração do dia do deficiente, João ficou no canto dele calado, mas fica observando tudo e a todos,

aguardando o surgimento de alguma menina conhecida para dançar com ele. Ele apresentava resistência no início, mas depois acabava dançando e, quando não estava se movimentando, ficava cantando entre os dentes (somente quem já o conhece sabe que ele está cantando). Uma vez nesses momentos únicos, conversando com a mãe do João descobrimos que ele adorava ouvir em casa os sambas do Zeca Pagodinho. Sua mãe nos confidenciou que, ao chegar a sua casa após a Instituição, João fica direto com o rádio ligado.

Isso nos chamou a atenção, pois João nunca levou um CD para ouvirmos no momento da musicalização. Diante desta informação, foram montadas algumas figuras de samba no pé (cuja figura está inserida no gênero de samba de salão) que exige uma expressão corporal individual para o cavalheiro e para a dama. Há um grau de dificuldade nas “figuras de samba no pé” como veremos nesses floreios: **primeira figura** - deslizar para lateral que consiste o cavalheiro cruzar o pé direito sobre o esquerdo e manter o braço esquerdo à frente deslizando em lateral para o lado esquerdo contando até três, e depois retorna para o lado direito cruzando o pé esquerdo sobre o direito com o braço direito à frente deslizando contando até três; **segunda figura** - deslizar para frente com os dois pés ao mesmo tempo contando até três e no quatro dá um saltinho para frente, caindo com o pé esquerdo à frente e impulsiona o corpo para trás e faz um pequeno giro com o corpo para o lado esquerdo na perna direita trocando o peso do corpo e termina em base com os dois pés juntos; **terceira figura** - quadrado duplo para executar essa figura tem que imaginar quatro quadrados em que o cavalheiro vai iniciar no último à sua direita ele sai desliza com a perna direita sobre a esquerda e sai para o primeiro quadrado da esquerda, agora ele vai deslizar a perna esquerda sobre a direita deslizando os pés passando para o quadrado ao seu lado direito. Assim, foram duas execuções pela frente. Retomando, o cavalheiro desliza os dois pés e sai com o direito em diagonal e ao chegar no quadrado em baixo à sua esquerda, vai e desliza transferindo o peso para a perna direita e sai com a perna esquerda para o último quadrado e faz base. Os dois últimos quadrados os passos são efetuados por de trás.

Convém lembrar que para sair nessas figuras o aluno de samba no pé terá que estar sambando.

Mesmo diante de toda esta estrutura complexa, João me deu o prazer de vê-lo sambar, ao som de um samba de Zeca Pagodinho escolhido por ele!!

Em meio a tantos momentos ocorridos de dança com esses alunos dançarinos, podemos destacar uma apresentação com a Janete na Instituição Casa da Criança Parálitica em Campinas em 2009 em um domingo à tarde. A aluna dançarina Janete, embora faltasse nos ensaios e até em algumas apresentações, quando ela inicia os ensaios consegue aprender e o seu corpo entra em ação perfeitamente. Janete sempre foi muito eficiente e decidida, nunca esboçou nenhuma dificuldade de tentar e de fazer. No dia da nossa apresentação de tango, estávamos devidamente a caráter com calçado e roupa. E Janete muito bem maquiada, (aliás, como não temos profissionais para cada função, é a própria diretora da instituição que tem se consagrado com os figurinos, calçados e maquiagem das meninas).

Neste dia, houve várias apresentações de danças e chegou o nosso momento. Ficamos em base e iniciamos com o quadradinho tomando o espaço do salão, fiz a saída lateral e quando entrei para efetuar o cruzado simples, o salto da sandália da Janete quebrou!! Imediatamente, pedi para parar a música e lhe indaguei se gostaria de recomeçar com os pés descalços e ela topou. Tiramos a sandália e retomamos a coreografia desde o início, com as figuras elaboradas e nos preparamos para finalizar. Neste momento, improvisei uma figura da cadeirinha com giro de ambos, que consiste em a dama abraçada no ombro direito do cavalheiro que a induz com a perna direita dele na lateral da perna esquerda da dama e ela, por sua vez, trança a perna esquerda dela abaixo da panturrilha do cavalheiro e sobrepõe a perna direita dela e senta na perna direita do cavalheiro que gira na mesma *cinesfera* coma dama. Paramos em base e fechamos a coreografia com o *cambret* adaptado, ou seja, quando a dama faz uma torção com corpo induzida pelo cavalheiro, para o seu lado direito e o cavalheiro mantém a dama bem presa no seu braço direito. Assim, finalizamos. Creio que apesar das

adversidades foi um final feliz e principalmente uma grande conquista da aluna Janete.

Outra aluna que faz muitas surpresas é Paula. Embora tenha um olhar de dúvida na execução coreográfica, montamos uma cena com alguns elementos tendo como fundo uma música de bolero. A coreografia se iniciava com ela sentada na cadeira e eu entrando desesperado para ver aquela moça sentada. Quando me abaixo para conhecer e pegar nas mãos dela, ela escapa em outra direção e eu a procuro, olhando para todos os lados, quando visualizo ela parada, olhando o luar e tento me aproximar segurando-a pelos ombros. Ela gira e sai do meu foco. Na dúvida, vou atrás e a vejo novamente. Seguro-a pela mão, fazendo ela girar até parar do meu lado direito, e seguro a outra mão e giramos ao mesmo tempo. Neste momento, iniciamos o quadradinho, após a saída lateral, cruzado simples, voltamos na figura básica do Vai e vem. Neste dia, fiz outra saída lateral mas a induzi girar saindo do lugar e entramos no quadrado duplo, giramos por essa figura até no *cambret*. Foi fantástico ela entender as cenas dentro de uma fantasia e corresponder às figuras coreográficas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado em educação partiu das inquietações como professor de dança de salão para pessoas com e sem deficiências. Meu desejo era conhecer a fundo como se processava a aprendizagem da dança e, mais especificamente, como se processava a aprendizagem de dança de salão no cérebro destes alunos.

A impossibilidade de realizar imageamento cerebral dos alunos dançarinos conduziu-me para uma pesquisa de campo, na qual pude observar o que ocorria no corpo dos alunos dançarinos em minhas aulas e nas apresentações de dança que fazíamos.

O trabalho finaliza com as seguintes considerações:

Os alunos dançarinos que respondiam de forma mais significativa ao trabalho eram aqueles cujo tempo de permanência no trabalho era mais longo, independente da patologia de cada um. Isso mostra que o tempo (permanência, persistência, resistência) é um dos fatores fundantes para um trabalho educativo.

Outro fator diz respeito ao estímulo dado ao aluno dançarino durante as atividades e após as mesmas, em casa, no ambiente em que este aluno se insere, isto é, o espaço.

Mas a base de todo o trabalho está no vínculo que se estabelece principalmente entre professor e aluno. O tripé profissional - instituição - família é a base de sustentação do processo educativo. Quando uma dessas partes não está consolidada, acontece a desestabilização. Há outros vínculos fundamentais como entre professor e família, entre família e instituição, entre professor e instituição. Todos esses segmentos devem estar articulados para que se processe a aprendizagem do aluno dançarino com deficiência.

A descrição e análise do trabalho corporal realizado com os alunos dançarinos com deficiência pode abrir oportunidade para estudos futuros. Destacamos que no início do trabalho não tivemos acesso aos prontuários dos alunos dançarinos. Talvez este fato tenha contribuído a não se rotular ou

estigmatizar cada um, valorizando muito a relação entre os diagnósticos e as suas possibilidades. Mesmo com diagnósticos fechados, alguns alunos dançarinos foram além do previsto. Ao se ensinar, não se deve pensar na deficiência e sim no ser humano que está ali. Se o professor acreditar nele, ele pode conseguir. Logo, o papel do professor e suas atitudes são importantes para a aprendizagem deste cidadão.

É interessante pensar que os estudos de neurociência na educação não é um caminho para a “desumanização dentro da educação”, mas sim a busca de entender como cada aluno consegue raciocinar e processar a aquisição das informações dos conteúdos em sala de aula. Outra questão, é não esquecer que o professor em muitos casos é o primeiro de perceber que “tal” aluno, com a sua dificuldade de aprendizagem requer cuidados e a Instituição e família precisa medir esforços para acolher esse aluno e indicar um especialista. No entanto é necessário que Faculdades de Educação revejam seu programa de “Graduação e Pós-Graduação” e atue realmente com interdisciplinaridade, refletindo a neurociência de mãos dadas com a educação. Pensar assim, é ter a inclusão em sala de aula, do contrário teremos outro depósito de alunos deficientes na sala de aula.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcuri IG. Arterapia e o Corpo Secreto: Técnicas Expressivas Coligadas ao Trabalho Corporal. São Paulo. Vetor. 2006.

_____ Memória Corporal: O Simbolismo do corpo na trajetória da vida. 2. Ed.rev. São Paulo. Vetor. 2006.

Assumpção JR, Francisco B. Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência. Editora Atheneu. São Paulo. 2003. págs.: 247-250-298

_____ Autismo Infantil: Novas Tendências e perspectivas. Atheneu. São Paulo.2007. pag.7

Bouquet CA, Gaurier V, Shipley T, Toussaint L, Blandin Y. Influence of the perception of biological or non-biological motion on movement execution. J Sports Sci. v.25, n.5, p.519-30, 2007.

Brown Steven Michael, Martinez J e Lawrence M. Parsons. The Neural basis of human dance. In Cerebral Cortex. Inglaterra. Vol. 16, no 8, págs. 1157-1167 agosto de 2006.

Brown Steven, Parsons LM. Neuroscience and Dancing. Sci Am.v. 229.n.1. p.78-83.2008.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília. DF 1988.

_____ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990. 2º Ed. Ministério da Justiça. Brasília. 2002.

_____ Leis, etc. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n.9394/20/12/96 (Lei Darcy Ribeiro) - Plano nacional de Educação: Lei n.10/172.

Caminada Eliana. História da Dança e Evolução Cultural. Sprinter. Rio de Janeiro. 1999.

Cesarotto OA. Tango malandro. São Paulo. Editora Iluminuras Ltda.2003.

Cross Emily, Antonia F, Scott T. Grafton, em *Neuroimage*, vol. 31, no 3, págs. 1257- 1267, 1o de julho de 2006.

Cury Vera CS. A neurociência e o ensino e aprendizagem das artes. In: IV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2008, São Paulo. *Cognição Musical: aspectos multidisciplinares*. São Paulo: Departamento de Linguística FFLCH/USP, 2008.

Decety Jeannerod, Bettinardi V, Tadary B, Woods R, Mazziotta JC, et al. Mapping motor representations with positron emission tomography. *Nature*, v.371, p.600-2, 1994.

Decety Jeannerod. Mentally simulated movements in virtual reality: does Fitt's law hold in motor imagery? *Behav Brain Res*. v. 72, n. 1-2,p.127-34,1995.

Do Valle ELRV. Relações familiares: desafios de lidar com mente e corpo em desenvolvimento. In: *Mente e corpo: Integração Multidisciplinar em Neuropsicologia*. Luiza ELR, Kátia Osternack Pinto (org.); Ana Maria F. de Aragão... [et al.]. Rio de Janeiro. WK Ed.2007.

_____ A questão mente e corpo. IN: *Mente e Corpo: Integração multidisciplinar em Neurologia*. Do Valle LELR e Pinto OK (org.). RJ. WK editora. 2007.

Ferrari Maria CL. Esquizofrenia Infantil. IN: Assumpção JRFB. *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência*. Editora Atheneu. São Paulo. 2003.

Fonseca V. *Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Garlet Martinha L, Corazza ST. Aprendizagem de danças populares: implicações dos métodos global e parcial Progressivo na aquisição e retenção de uma coreografia. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2006.

Gil José. *Movimento Total*. São Paulo. Iluminuras. 2004.

Grafton Scott T, Cross ES, Hamilton FC. Building a motor simulation de novo: Observation of dance by dancers. *Neuroimage*, v. 31p.1257-67,2006.

Grandin T. Uma Menina Estranha. São Paulo. Companhia das Letras. 1999 - Hall S. Quem precisa da identidade. In: Silva T da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 8ed. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes. 2008.

Kandel ER, Schwartz JH, Jessel Thomas M. Fundamentos da Neurociência e do Comportamento. São Paulo. Guanabara Koogan. 2000

Kandel ER. Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo. Companhia das letras. 2009.

Laban RV. Domínio do Movimento. São Paulo. Summers. 1978.

_____ Dança Educativa. São Paulo. Leone. 1990.

LDB Interpretada: diversos olhares se intecruzam. Brzezinski, I. org. 7ªed - São Paulo. Cortez. 2002.

Mantoan MTE. Ser ou Estar, Eis a Questão: Explicando o Déficit Intelectual. WVA. Rio de Janeiro. 2000.

Martin MB, Ramirez FR, Martin MB, Bueno ST. Visão Subnormal. In Deficiência Aspectos Psicoevolutivos e Educativo. São Paulo. 2003.

Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. 2ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2000. Págs 36-37.

Pastore J. Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência. São Paulo. 2000.

Relvas MP. Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro. Wak Ed. 2007.

_____ Neurociência e Educação. Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Wak Ed. Rio de Janeiro. 2009.

_____ Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 3. Ed. Rio de Janeiro. Wak Ed. 2008.

Ribeiro MM, Teixeira AL. Ensaando dentro da mente. Dança e neurociência. In: repertório: teatro & dança. Ano 12. Salvador. UFBA. PPGEAC. 2009.p.94- 103.

_____ Aprender uma coreografia: Contribuições das neurociências para a dança. Neurociências, v 4. julho/ dez ,2008.p.224-229.

Ribeiro MM. Em busca das bases neurofisiológicas da dança de Pina Bausch. Monografia-Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Ciências Biológicas, 2007.

Sacco K, et al. Motor imagery of walking following training in locomotor attention the effect of the tango lesson. Neuroimage, v. 32, p.1441-9, 2006.

Silva TT. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 8ed. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes. 2008.

Souza JH de. A Dança de Salão e a Contribuição do Corpo na Pedagogia de Valores. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, na Faculdade de Americana. Americana. São Paulo. 2004.

Stevens C, McKechnie S. Thinking in action: thought made visible in contemporary dance. Cogn Process. v. 6, p.243-52, 2005.

Wechsler SM. Criatividade descobrindo e encorajando. Editorial Psy. Campinas. SP. 1993.



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Ajuriaguerra J. De. Manual de Psiquiatria Infantil. Masson do Brasil. Rio de Janeiro. 1976.

Alencar EMLS. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis. RJ Vozes. 1990.

Antunes CA. Descoberta do cérebro, a inteligência e a memória humana. In: *Mente e Corpo: Integração multidisciplinar em Neurologia*. Do Valle LELR e Pinto OK. (org.) RJ. WK editora. 2007.

Artaxo I, Monteiro GA. Ritmo e Movimento. Phorte Editora. Guarulhos. São Paulo. 2000.

Barreiros CA. Reequilíbrio Somatoemocional. São Paulo. Andreoli. 2008.

Bauman Z. Modernidade Líquida. Ed. J. Zahar. Rio de Janeiro. 2001.

Bear MF. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. 2.ed. Porto Alegre. Artemed. 2002.

Bennett R. Uma breve história da música. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro. 1986.

Bérgson H. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

Bréscia VLP. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Editora Átomo. São Paulo. 2003.

Campbell L e Campbell B, Dickson D. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2º edição. Porto Alegre. Artmed editora. 2000.

Campello C. (org.) Dzidzienyo AF, Bertazzo I. Tenso Equilíbrio na Dança da Sociedade. São Paulo. Edição Inês Bogeá. 1991.

Cardoso SH, Sabbatini RME. O que é aprendizagem? 3. pg. São Paulo. Neurociência e educação. Universidade Estadual de Campinas. 2000 disponível: <http://neurociencia-educacao.pbworks.com/aprendizagem>. acesso: 27/ 02 / 2010.

Caturani AB, Wajnsztein R. Neurologia: uma visão interdisciplinar na aprendizagem. 1-ed. Editora Olavo Brás. São Paulo. 1998.

Ceribelli C. Dança: bem estar e autoconfiança. São Paulo. Editora Escala. 2008.

Crespo J. A história do corpo. Difel difusão editorial. 1990.

Crespo X, Curel N, Curel J. Atlas de anatomia humana. Editora do Brasil. Curitiba. Paraná. 2002.

Creswell JW. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª Edição. Porto Alegre. Artmed. 2010.

Cypel S. As Funções Executivas e o Aprendizado Escolar. In: Vale LELR. (org). Neuropsiquiatria: Infância e Adolescência. Abenepi. Poços de Caldas. MG. 2006.

Damásio A. O mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo. Companhia das Letras. 2000.

_____ O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo. Companhia das Letras. 1996.

Dantas EH. Pensando o corpo e o movimento. org - Rio de Janeiro. Shape Ed.1994.

Dantas EHM. Psicofisiologia. Rio de Janeiro. Shape. 2001.

Danucalov MAD. Neurofisiologia da Meditação: Investigações científicas no yoga e nas experiências místico-religiosas: a união entre ciência e espiritualidade. São Paulo. Phorte. 2006.

Davodoff LL. Introdução à psicologia. 3. edição. Makron books. 2001.

Elmerich L. História da dança. 4. ed. São Paulo. Editora Nacional. 1987.

Fabiettl DMCF. Arteterapia e envelhecimento. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2004.

- Farah RM. Integração Psicofísica: O trabalho e a psicologia de CG Jung.
- Faro AJ. Pequena história da dança. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed.1996.
- Feldenkrais M. O poder da autotransformação: a dinâmica do corpo e da mente. São Paulo. Summus. 1994.
- Fern E, Fern H. Vamos aprender a dançar. Editora Tecnoprint. Rio de Janeiro. 1969.
- Fern E. Vamos aprender dançar. Editora Tecnoprint. Rio de Janeiro. 1982.
- Fernandes AC. (org.) Medicina e Reabilitação: princípios e prática. São Paulo. Artes Médicas. 2007.
- Fischer EA. Necessidade da Arte. Círculo do Livro. São Paulo. Zahar Editores. 1959.
- Folha Equilíbrio. Passos de Tango exercitam raciocínio e a memória. 16 de março. Quinta-feira. Folha de São Paulo. 2006.
- Fonseca V. Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Freire JB. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo. Summus.1991.
- Freire LHV. Formando Professores. In: Walter Camargo Jr. e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. 1º Ed. Brasília. 2002.
- Funayama CAR. Anóxia neonatal e seqüelas neurológicas. Campinas. SP. Editora Átomo. 2005.
- Fux M. Dança: Experiência de Vida. Summus. São Paulo. 1983.
- _____ Dançaterapia. 3. Edição. Summus. São Paulo. 1998.
- _____ Depois da queda.....Dançaterapia. Summus. São Paulo. 2005.

_____ Formação em Dançaterapia. Summus. São Paulo. 1996.

Gaiarsa JA. Futebol 2000. Summus. São Paulo. 1989.

_____ O corpo e a terra. São Paulo. Ícone. 1988b.

_____ O que é o corpo. 5. Ed. São Paulo. Brasiliense. 1987.

Gândara M. Atividades ritmadas para crianças. Campinas. SP. Editora Átomo. 1999.

_____ A expressão corporal do deficiente visual. Campinas SP. M. Gândara. 1992.

Garder H. Arte Mente e Cérebro. Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1999.

_____ Gardner H, Hatch T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher, v.18, n.8. P.4-10, 1989.

Guerra LB, Pereira HA, Lopes ZM. Neuroeduca-inserção da neurobiologia na educação. Congresso Brasileiro de extensão Universitária. Anais. B. Horizonte. Setembro. 2004.

Guimarães dos Santos, CLN. A Reabilitação Neuropsicológica das Disfunções Cognitivas: Conceitos Fundamentais In: Lianza S. Medicina de Reabilitação. Ed. Guanabara. Koogan. 1984.

Hanna JL. Dança sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafios edesejo. Rio de Janeiro. Rocco.1999.

Huttenlocher P. (cf. Nat neurosci. 2003 jun; 6(6): 541). In: Morales R. Educação e neurociência: uma via de mão dupla. UFSCAR. (www.anped.org.br/reunioes/28/gt13.htm).

Izquierdo I. Memória. Porto Alegre. Artmed. 2002.

Jesus AN de. Vivências Corporais. Proposta de Trabalho de Auto-Conscientização. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 1992.

Jorge TC de. A org. Ciência e arte: encontros e sintonias. Rio de Janeiro. Editora SENAC. RJ. 2004.

Jung CG. A energia psíquica. 10. Ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2008.

Kandel ER. Sob a superfície das coisas. *Mente e Cérebro*, v.191, p.72-05, 2008.

Kirk SA. Educação da Criança Excepcional. 3º Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1996.

Kottke L. Tratado de medicina física e reabilitação de krusen. editora manole. v1. 4.edição.

Langer SK. Sentimento e Forma. São Paulo. Editora Perspectiva. 1980.

Lankshear C. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre. Artmed. 2008.

Larrosa J, Skliar C. Habitantes de babel políticas e poéticas da diferença. BH. Minas Gerais. Autêntica. 2001.

Larrosa J. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, T.T. Da. Os sujeitos da Educação, Estudos Foucaultianos. Petrópolis. RJ. ed. Vozes.1994.

Lê Boulch J. O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento aos Seis Anos. Porto Alegre. Artes Médicas. 1982.

Lent R. Cem Bilhões de Neurônios. São Paulo. Ed. Atheneu. 2001.

Levin E. A clinica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 1995.

- Lianza S. Medicina de Reabilitação. Ed. Guanabara Koogan. São Paulo. 1989.
- Lopes N. Sambeabá: o samba que não se aprende na escola. Rio de Janeiro. Casa da palavra: Folha seca. 2003.
- Lowen A. Bioenergética. São Paulo. Summus. 1982.
- Marques IA. Dançando na escola. São Paulo. Cortez. 2003.
- McDougall J. Teatros do corpo: o psicossoma em psicanálise. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1996.
- Mente e cérebro. A mente do bebê. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. Revista especial. Edição 1, 2, 3 e 4. Duetto Editorial Ltda. 2009. São Paulo.
- _____ A Neurociência de Erick Kandel. Em busca da memória. Edição Temática. Edição 1. Duetto Editorial Ltda. 2009. São Paulo.
- _____ O mais completo acervo sobre as ciências da mente. DVD-ROM 5 anos. Duetto Editorial Ltda. 2009. São Paulo.
- Miller J. A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Viana. Summus editora. 2007.
- Molcho S. A linguagem corporal da criança: entenda o que ela quer dizer, com os gestos, as atitudes e os sinais. São Paulo. Editora gente. 2007.
- Monlevade JA, Silva M. da. Quem manda na educação no Brasil? Idéia Editora. Brasilia. 2000.
- Monteiro GA. Treinamento da Flexibilidade de sua Aplicabilidade para Saúde. 1º Ed. Midiograf. Londrina. 2006
- Morandi C. A Dança e a Educação do Cidadão Sensível. In: Márcia Strazzacappa. Entre a Arte e a Docência: A Formação do Artista da Dança. Papyrus. Campinas. São Paulo. 2006.

Nanni D. Dança Educação-princípios, métodos e técnicas. RJ. Editora Sprint. 1995.

_____ Dança Educação - pré-escola à Universidade. RJ. 3. edição. Editora Sprint. 2001.

Narodowski M. Comenius & a Educação. Belo Horizonte. Autêntica. 2001

Nessi A. Massagem Anti estresse: Uma abordagem teórica e prática para o Bem-estar. 3. Edição. Editora Phorte. São Paulo. 2006.

Neurociências R. Artigos. VI. 13. N.4. 2005.

Neurociências R. Artigos. VI. 14. N.4.2006.

Neves LMW. org-Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP. Autores associados. 2000.

Nova E. Grandes Pensadores. Edição especial nº10. Vol. 2.b Editora Abril. São Paulo. Agosto 2000.

O Globo J. Soraya Aggege. Os Meninos do Porão. O País. O Globo do Rio de Janeiro. Julho. Pág. 18-19. 2006.

Olivier L de. Psicopedagogia e arteterapia: teoria e prática na aplicação em clinicas e escolas. 2. ed. Rio de Janeiro. Wak Ed.2008.

Pareyson L. Os problemas da estética. 3. ed. São Paulo. Martins fontes. 1997.

Parker S. O livro do corpo humano. DK. London. Ciranda cultural. Manaus. AM. 2007.

Pierucci AF. Ciladas da Diferença. USP. São Paulo. 2000.

Piletti C, Piletti N. Filosofia e história da educação. 6º Edição. Editora Ática. 1988.

Portinari M. História da Dança. Rio de Janeiro. N. Fronteira. 1989.

Pro-posições - Dossiê Entrelugares do corpo e da arte. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. SP. vl.n.1. Mar. 1990.

Raiça D. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo. Avercamp.2006.

Ribeiro MM, Teixeira AL. Ensaando dentro da mente. Dança e neurociência. In: repertório: teatro & dança. Ano 12. Salvador. UFBA. PPGEAC. 2009. p.94-103.

Ried B. Fundamentos de Dança de Salão: Programa Internacional de Dança de Salão; Dança Esportiva Internacional. Londrina. Midiograf. 2003.

Rodrigues M de FA. A estimulação da criança especial em casa: entenda o que acontece no sistema nervoso da criança deficiente e como você pode atuar sobre ele. São Paulo. Editora Atheneu. 2005.

Rogers CR. A pessoa como centro. São Paulo. EPU. Ed. da USP. 1977.

_____ Torna-se pessoa. 5.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1997.

_____ Um jeito de ser. São Paulo. EPU. 1983.

Sachs C. História Universal de La Danza. Editiores Centurión. Buenos Aires. 1944.

Sacks OW. Um Antropólogo em Marte. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

_____ O homem que confundiu sua Mulher com um Chapéu. Companhia das Letras. 1995.

Sandroni C. Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917 e 1933. RJ. Jorge Zahar. Ed. Editora UFRJ. 2001.

Sartre PJ. O Imaginário. Editora Ática. 1996.

Souza JH de. A Dança de Salão e a Contribuição do Corpo na Pedagogia de Valores. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, na Faculdade de Americana. Americana. São Paulo. 2004.

_____ Dança Adaptada de Salão e a Criatividade na Qualidade da Saúde Mental. Monografia de Especialização em Necessidades Especiais. IBPEX. Campinas. São Paulo. 2006.

Schacter DL. Os Pecados da Memória: como a mente esquece e lembra. Rio de Janeiro. Rocco. 2003.

Schilder P. A imagem do corpo: as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

Shiroma EO. Política educacional Rio de Janeiro: DP&A. 2ª Edição. 2002.

Silveira N. O mundo das imagens. Editora Ática. São Paulo. 1992.

Silverthorn DU. Fisiologia humana: uma abordagem integrada. 2. ed. Barueri. SP. Manole. 2003.

Skliar C. org - Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre. Mediação. 2000.

Sohlberg MM, Mateer CA. Reabilitação Cognitiva: Uma abordagem Neuropsicológica Integrativa. São Paulo. Santos Editores. 2009.

Sohlberg MM, Mateer CA. Reabilitação cognitiva. Uma abordagem neuropsicológica integrativa. Santos Editora. São Paulo. 2009.

Sprovieri MHS. Aspectos Familiares do Portador de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: Walter Camargo Jr. e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. 1ª Ed. Brasília. 2002.

Squire L, Kandel ER. Da mente às moléculas. Artmed. Editora. São Paulo. 2003.

Stevem BM, Martinez J e Lawrence MP. The Neural basis of human dance. In: Cerebral Cortex. Inglaterra. Vol. 16, no 8, págs. 1157-1167 agosto de 2006.

Stokoe P. Expressão corporal na pré-escola. São Paulo. Summus. 1987.

- Tarkovski AA. Esculpir o Tempo. 2ª Ed. São Paulo. Martins Fontes. 1998.
- Thompson RF. O cérebro. 3 edição. Santos Livraria Editora. 2005
- Tinhorão JR. Música popular: um tema em debate. 3º Edição. São Paulo. Ed. 34. 1997.
- Tognetta LRP. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP. Mercado de letras. São Paulo. Fapesp. 2003.
- Turato ER. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórica - epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis. RJ. 2003.
- Umphred DA. Reabilitação Neurológica. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. 2007.
- Varela S. Hombres de letras para los hombres. Breve semblanza del tango y sus poetas. Editora Distal. Buenos Aires. Argentina. 1996.
- Vázquez AS. Filosofia da Práxis. 2º Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1977.
- Vianna H. O mistério do samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Editora UFRJ. 1995
- Vigotsky LS. A Criação Artística Infantil. In: Vasconcelos M. (org). Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São Paulo Moderna. 2001.
- Werneck H. Como vencer na vida sendo professor. Petrópolis. RJ. Vozes. 1996.



ANEXOS

Questionário para auxiliar na pesquisa e nas intervenções de dança de salão: marque Sim ou Não primeiro-semester de 2009

1- O aluno (a) já participa do projeto de Dança de Salão, há mais de 12 meses?

Sim () Não ()

2- Tem percebido mudanças na parte de percepções de entendimentos do cotidiano e seu Comportamento?

Sim () Não ()

3- O aluno (a) já Dançava em casa com você ?

Sim () Não ()

4- O aluno toma medicação, e qual é ?

Sim () Não ()

5- O comportamento com os familiares melhorou com a prática de Dança de Salão?

Sim () Não ()

Questionário do segundo semestre de 2009. (Responda com suas palavras)

1-Houve mudanças de hábito em casa e dê exemplos?

r-

2- O aluno(a) lembra em casa de alguma atividade de Dança ?

r-

3- O aluno (a) lembra de alguma música que é usada na Dança?

r-

4- Percebeu alguma habilidade e / ou talento que despertou agora?

r-

5- Você já saiu em festa de familiares ou outro ambiente e ela (e), Dançou?

r-

Josefa Aparecida Neri Guido-Diretora

Instituto Escola Centro de Educação da Vida *Blanca Nieve*

Responsável do(a) aluno (a)

Pesquisador Responsável - José Henrique de Souza

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluno dançarino Alan**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Não
- 4) Sim
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Ficou mais extrovertido nos comentários sobre as atividades que foram propostas pelo professor.
- 2) Se lembra no dia da aula e quando é estimulado.
- 3) Lembra eventualmente, pois percebo que fica cantarolando.
- 4) Não, porém continua demonstrando interesse por biografia.
- 5) Sim. Quando é convidado para dançar ele aceita e gosta.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Marta**

- 1) Sim
- 2) Sim

3) Não

4) Sim

5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

1) Acho que não.

2) Lembra. Quando ouve uma música ou vê uma dança na televisão fica estimulada e lembra os passos que foram ensinados.

3) Diria que não, pela sua própria natureza limitada, pois tem dificuldade de expressão verbal.

4) Sim, mas apenas com relação a dança.

5) Sim, ela dança comigo. A última vez foi no natal de 2010 na casa do meu filho.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Marlene**

1) Sim

2) Sim

3) Não

4) Sim

5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Sim, melhora no comportamento, nas tarefas de casa.
- 2) Sim.
- 3) Sim, mas não lembra o nome da música, só nos diz quando ouve a mesma.
- 4) Sim, gosta muito de dança.
- 5) Sim em várias.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluno dançarino JOÃO**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Não
- 4) Não
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Os hábitos em casa são os mesmos, fora de casa seus hábitos mudaram, ex: a comunicação e a espontaneidade.
- 2) Sim, mas ele só faz quando não tem ninguém perto. Observamos escondido.
- 3) Sim, como na dança ele só canta quando não tem ninguém por perto, observamos que ele fica mais feliz quando lembra na música.
- 4) Sim, quando escuta música ele se balança no ritmo da música.
- 5) Não.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluno dançarino Ivan**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Sim
- 4) Sim
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Sim, ficou mais hábil e procura demonstrar para outras pessoas o que aprendeu e cria movimentos.
- 2) Sim, e procura demonstrar.
- 3) Lembra e canta, até inglês Ivan procura cantar.
- 4) Antes, Ivan tinha medo de se apresentar, hoje quer ser o principal, não tem receio de aparecer em público.
- 5) Sim, a primeira coisa, ele quer ouvir música e dançar. Há momentos que ele quer ouvir músicas orquestradas outras vezes, músicas com mais movimentos.
Muito obrigada professor Henrique, valeu!

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Tânia**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Sim
- 4) Não
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Não muito.
- 2) Sim.
- 3) Sim.
- 4) Não. Ela sempre gostou de dançar.
- 5) Sim.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Paula**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Sim
- 4) Não
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Ficou mais solta dança bastante em casa.
- 2) Sim todas elas.
- 3) Sim.
- 4) Sim depois que começou a fazer a dança.
- 5) Sim.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Joana**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Não
- 4) Sim
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Sim, aumentou o interesse pela música.
- 2) Sim, e fica se apresentando.
- 3) Sim.
- 4) Sim, dançar, antes tinha vergonha.
- 5) Sim, e se desenvolveu melhor por própria iniciativa, e venceu a timidez.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluno dançarino Luis**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Não
- 4) Não
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Mudou bastante a partir que ele foi para esta escola.
- 2) Ele fala bastante da parceira de dança.
- 3) O meu filho tem dificuldade em falar estas coisas.
- 4) Sim agora ele não tem vergonha de dançar.
- 5) Sim todo fim de ano ele dança bastante.

Questionário Primeiro Semestre 2009 - **Aluna dançarina Janete**

- 1) Sim
- 2) Sim
- 3) Não
- 4) Não
- 5) Sim

Questionário Segundo Semestre 2009

- 1) Sim, começou a se interessar por músicas.
- 2) Sim, até me ensinou o quadrado.
- 3) Sim, todas.
- 4) Sim, a de dançar.
- 5) Sim, ela está mais segura principalmente para dançar junto, mas também consegue dançar sozinha.

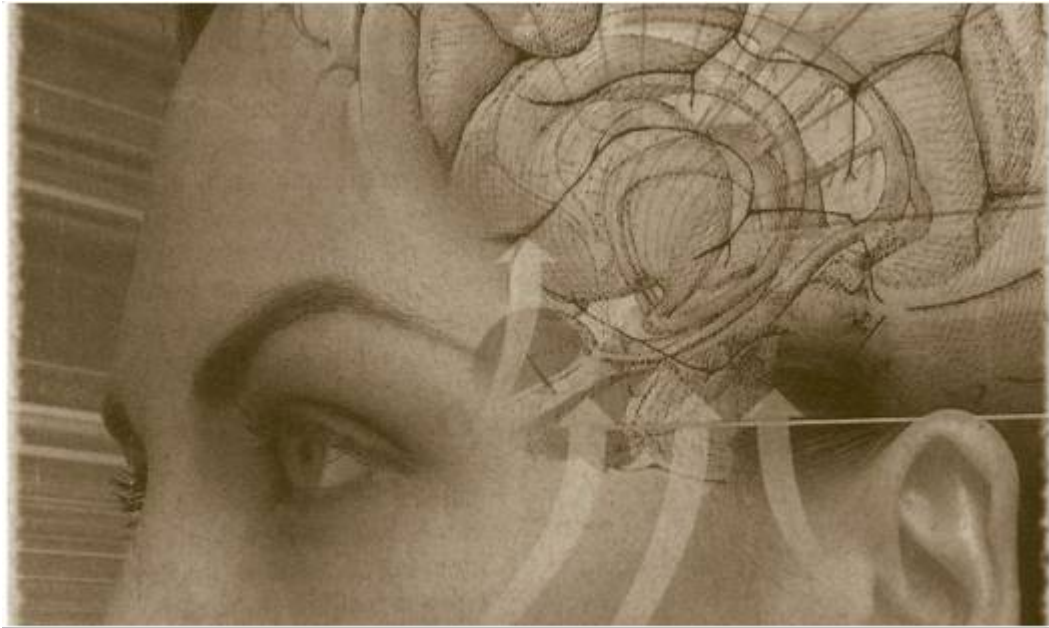


Foto 1- A Arte da Dança de Par e seus Aspectos Terapêuticos: um estudo de caso no Instituto de Educação para a Vida *Blanca Nieve*, Monte Mor/SP.



Foto 2- Apresentação de samba de gafieira no Shopping de Indaiatuba alunos dançarinos JL, JP, PM e ML - Evento cultural do Conselho Municipal para assuntos da pessoa com deficiência de Indaiatuba 2002.



Fotos 3- Aprendizagem do quadradinho do aluno dançarino JL com boneco de pano - sala de dança individual em Indaiatuba *B. Nieve* - 2002



Foto 4- Na frente monitora Jaqueline e JL ensaiando o cruzado simples e JR, ML, JP, PM, ME, JV ensaiando com cadeiras na varanda do Haras em Monte Mor/SP- 2005.



Fotos 5- Varanda com mesas, cadeiras, cavaletes, partes abertas com vista para o lago e árvores do Haras. Exercícios de articulação com bexigas, alunas dançarinas ML, JV e o aluno dançarino JL. 2009



Foto 6- Exercícios de Imitação da figura Vai e Vem, com alunos (as) dançarinos(as), na varanda do Haras em Monte Mor/SP. 2009.



Foto 7- Aula de aquecimento em níveis área externa com alunos (as), monitora e o professor, em lona azul, cadeiras, elástico e a Varanda ao fundo.



Fotos 8- Educação das Sensações: alunos (as), monitora e o professor, na varanda com aberturas nas laterais, massagem com bolinhas, elásticos, cadeiras e aparelho de som para aquecimento em níveis.



Foto 9- Exercício de centralização para iniciar a figura do quadradinho.
Local: Bar do Peixe, Indaiatuba 2002. Gravação de matéria para
tele-jornal da TV Sol.



Foto 10- Apresentação coreográfica de figuras e floreado de bolero tanguedado, com Prof. Henrique Carioca e ME, monitor Mauri e PM, monitora Jaqueline e JL, LS e ME. Local: Centro de Inclusão e Assistência as Pessoas com Necessidades Especiais - Indaiatuba/SP. 2008.



Foto 11- Dimensão Pedagógica da aluna dançarina JP com figuras variadas de tango. Apresentação na Casa da Criança Parálitica de Campinas/SP, 2002.



Foto 12- Dança Terapêutica de Salão: figuras e floreios de cruzado duplo com alunos “não deficientes” e o Prof. Henrique Carioca na frente de camiseta amarela. Projeto da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Campinas, local: Clube Santa Clara do Lago em Campinas/SP. 2007.