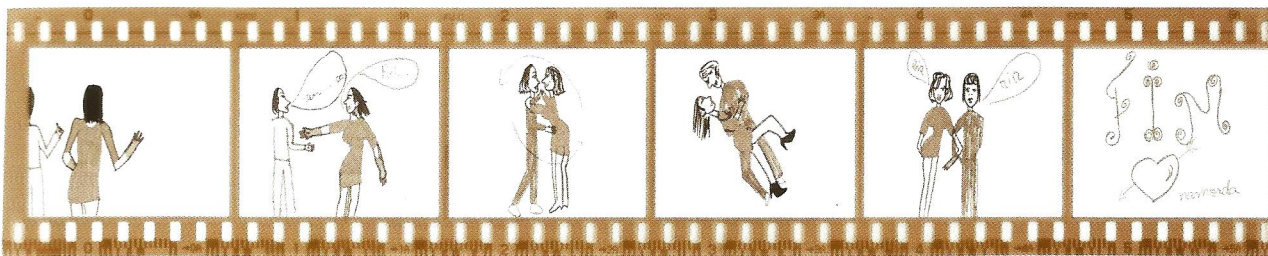


Maria Auxiliadora
Buscacio Gonçalves

Professora de Dança de Salão do INES
Professora de Dança de Salão do
CENTRO DE DANÇA JAIME ARÔXA
Professora de Língua e Literatura Francesa
graduada pela UNIVERSITÉ DE NANCY
Professora de Língua Francesa
licenciada pela UERJ



Dançando o silêncio

Dança → Comunicação → Integração

"Céu, Terra, Tudo é voz de Deus"
MAHIKARI

O som se materializa no corpo do dançarino. Seu peito é uma caixa de ressonância e não apenas seus ouvidos, mas todos os seus sentidos ficam em estado de alerta, enquanto o coração se prepara. Nesse momento mágico, acontece uma comunicação que transcende a todo entendimento — e ele dança!

Para ouvir, recorreremos ao sentido da audição, mas na realidade, é o corpo inteiro que participa do processo, que cria uma expectativa e assume as expressões, posturas e movimentos, segundo o interesse que a mensagem desperta e os traços pessoais do ouvinte que registra, no próprio corpo, as emoções associadas a

esse movimento, de forma absolutamente particular.

O processo de integração do surdo passa por situações de grande complexidade que vão desde a compreensão de uma patologia que, apesar de invisível, interfere drasticamente na comunicação, até a aceitação dessas dificuldades pela própria comunidade. O que se apresenta como integração, são grupos de surdos formando subconjuntos dentro de um todo, sem, na verdade, realizarem trocas efetivas com os outros elementos desse todo. No sentido de promover essas trocas, desenvolvemos, desde 1996, um trabalho experimental com os alunos do INES, que

inclui dançarinos ouvintes do Centro de Dança Jaime Arôxa e de outras academias da comunidade. Esse trabalho visa facilitar essa integração através do desenvolvimento de uma linguagem que utiliza variadas formas de expressão: a dança de salão. Visa, também, estabelecer princípios de uma metodologia específica que reúna, numa ação pedagógica de ensino de dança de salão, informações sobre o processo de desenvolvimento da linguagem do surdo, que sejam significativas, observadas durante a realização do trabalho. E ainda, com a posterior divulgação e publicação dessas informações e dos resultados obtidos, oferecer orientação a outros

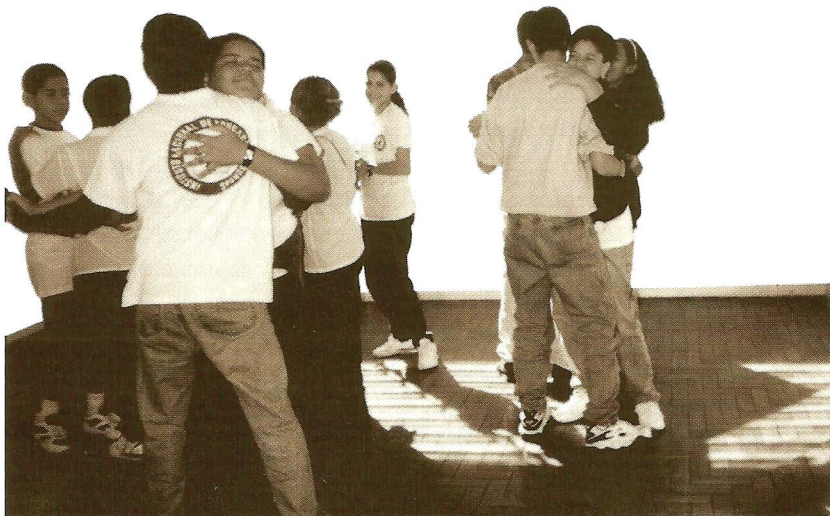
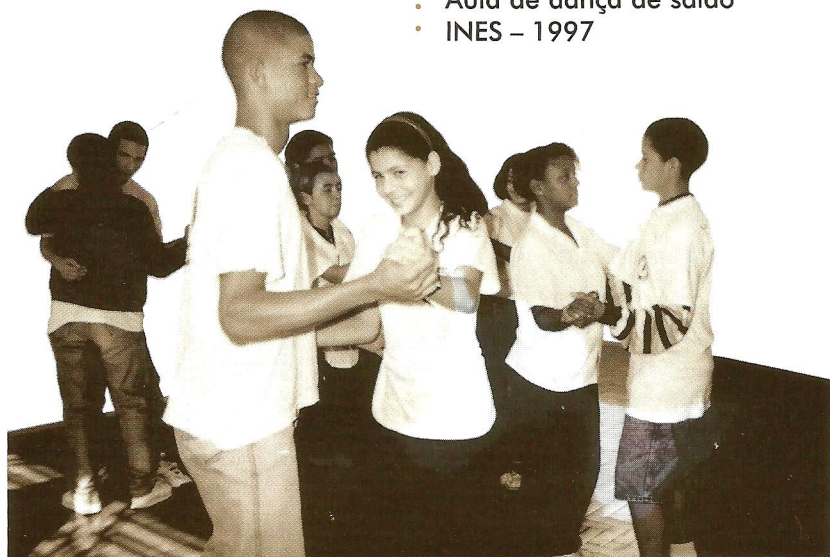
professores para que possam desenvolver o trabalho em suas diferentes localidades, oportunizando essa vivência a um número cada vez maior de surdos.

Sabemos que o prejuízo de um dos canais de comunicação leva, em consequência, ao melhor aproveitamento dos outros. O surdo desenvolve muito mais alguns aspectos de sua percepção visual que, na dança, resulta na capacidade de se concentrar na aprendizagem do desenho do movimento, quando ele lhe interessa. Buscar esse interesse, estimulando as potencialidades do surdo, significa criar condições para que ele mesmo possa, no grupo comunitário, converter o processo de aceitação social em assimilação social.

Por que dança de salão?

Apesar da televisão, da INTERNET e de todo o empenho da tecnologia em oferecer, com rapidez galopante, o acesso a um número cada vez maior de informações e, teoricamente, um contato com um número maior de pessoas — o que, em parte, é verdadeiro — ela acaba criando uma contradição: vítima de sua própria ação, coloca o ser humano em implacável isolamento social. Naturalmente, as pessoas querem e precisam estar próximas, mas em geral, mascaram o sentimento, inibem o toque, fogem do contato físico. Nesse sentido, a dança de salão age como um eficaz instrumento facilitador da integração social e o surdo quer e pode dividir esse espaço com os ouvintes.

Aula de dança de salão
INES – 1997





que se levar em conta, além do crescente número de pessoas que buscam essa forma de terapia e lazer, as seguintes características próprias desse tipo de dança, capazes de atender a aspectos importantes no desenvolvimento do surdo:

- é uma atividade que, sendo lúdica, possui linguagem universal;
- não se realiza sem a concorrência de duas pessoas, estabelecendo, de imediato, trocas que estimulam a integração social;
- estimula o desenvolvimento da consciência do próprio corpo e das relações espaço-temporais, promovendo a percepção do "outro" num espaço social comunitário;

Ao longo dos anos, temos assistido, como resultado do trabalho pedagógico do INES, a experiências que mostram que o surdo sente prazer em vivenciar a música, através da dança e da expressão corporal de maneira espontânea e alegre. Ela sempre esteve presente em nossas festividades, como importante elemento de identidade cultural (maculelê, quadrilhas, bumba-meu-boi, etc.) nas apresentações do teatro (grupo Lado a Lado) e, até em manifestações promovidas por eles próprios (concurso de Lambada, no aniversário do GINES, 1998) temos ainda, exemplos mais recentes do entusiasmo dos alunos, como as oficinas de dança de salão que, comemorando, o aniversário do INES, reuniram em setembro último, 140 alunos, um expressivo grupo de mães e 30 professores, técnicos e funcionários.

Enfim, o interesse do surdo pela dança é indiscutível.

No caso da dança de salão, há

- pela sua forma de expressão característica, leva ao contato físico: obrigatório (a dama e o cavalheiro se enlaçam); imediato (a primeira atitude do casal é dirigida ao toque entre os dois) e duradouro (frequentemente perdura durante toda a música);
- através do movimento e da música, associa a estimulação dos resíduos auditivos (percepção, atenção, memória, localização e discriminação da fonte sonora) à compreensão do ritmo no desenvolvimento da memória cinestésica.

**Dança para surdos?
Como ensinar?**

Buscando subsídios e recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas, encontramos estudos e publicações que delineiam duas correntes principais e

Ilustrações desta página: Jasna/98





Ilustrações p.34 e 35:
Jaqueline – Turma 304 – 24/4/97

definem o trabalho dos profissionais que se dedicam à área da estimulação auditiva e do trabalho psicomotor, a saber:

1 • Os que apontam a música e o trabalho corporal como terapia, tendo como objetivo específico, entre outros, a melhoria da fala. O método verbo-tonal (GUBERINA, 1954) avalia individualmente o campo otimal de frequências e associa a percepção desses sons à estimulação rítmica. Objetiva a produção da fala, mas trabalha movimentos do corpo inteiro.

Segundo COUTO-LENZI (1989):
“... a educação auditiva deve começar pela descoberta do mundo sonoro ou “audição passiva” em que à criança devem ser oferecidos estímulos sonoros para que ela consiga descobrir sua capacidade auditiva residual, mesmo com

um campo auditivo muito reduzido.” E, ainda, “... o importante é que se procure aplicar os parâmetros apresentados pela educação auditiva, na linguagem que está sendo usada com a criança, de acordo com as suas possibilidades.” (no caso, inclui-se a linguagem musical).

Já em CERVellini (1986) temos que “...o ritmo e a entonação se encontram em campos de frequências baixas, especialmente percebidas pelo corpo humano, e que servem como base para o ritmo e a melodia da fala;”

2 • Os que entendem “a música e o trabalho corporal como um fim em si mesmo e o surdo um SER com características próprias que tem o direito de beneficiar-se dessas artes.” EDWARDS (in CERVellini, 1986) alerta que já é tempo de “reconhecer e promover o desenvolvimento das habilidades musicais do deficiente auditivo e deixar de enfatizar suas inabilidades.”

Essa proposta de trabalho, sedimentada, basicamente, na segunda idéia, não deixa de atender à primeira. Por um lado, pela própria natureza da dança, que se apropria da música no trabalho corporal. BANG (in CERVellini, 1986) dá à música “um sentido próprio de comunicação não-verbal, onde o emocional tem predominância e a comunicação verbal encontra-se ainda limitada.” E, por outro lado, pelos elementos rítmicos e de estimulação auditiva que, inegavelmente, desenvolve. CASTRO (1990) observa que



Luiz Mauro e Luciana (alunos do INES) dançando lambada nas Para Olimpíadas, no Leme

“através de atividades sensório-motoras (atividades corporais expressivas associadas à música) é possível melhorar a capacidade de discriminação auditiva em indivíduos acometidos de surdez neurossensorial profunda.” A autora conclui que “pode ter ocorrido uma recuperação funcional no nível discriminativo da audição face à estimulação dada”. E afirma que “o aspecto motivacional parece também ter tido grande importância nos resultados do trabalho.”

As duas correntes são, portanto, indissociáveis para se desenvolver a dança no surdo. Cabe, porém, acrescentar que em todo processo de comunicação, a COMPREENSÃO antecede à EXPRESSÃO. É importante submeter a execução dos movimentos e seu

sentido estético à compreensão do contexto em que ele acontece (elaboração espontânea de texto com ilustrações, histórias em quadrinhos e seus diálogos, cartazes, bilhetes, convites, etc) e à compreensão sonora possível (de acordo com as frequências que o aluno pode perceber). COUTOLENZI, 1989 "... em geral, uma surdez profunda atinge as frequências agudas, permanecendo apenas as graves, na maioria das vezes, só até 1.000 Hz. Dessa forma, devem-se procurar sons que tenham frequências mais graves, de 250 Hz, por exemplo, em oposição a outros com 1.000 Hz (instrumentos de percussão, apitos, diapasão, etc.).

A experiência nos mostra que é muito importante para o dançarino surdo como também para o dançarino ouvinte perceber a música através das vibrações provocadas no corpo pelo estímulo sonoro, constituindo essa vi-

bração mais um elemento de referência para a dança. Encontramos na literatura, alusão ao Sound-Perceptive Method que "trabalha tanto a audição pelos canais auditivos quanto a percepção das vibrações por todos os meios possíveis, objetivando levar o deficiente auditivo a viver tanto quanto possível no MUNDO SONORO."

**Aprender ⇔ Ensinar
interferência de duplo sentido**

Entendemos o processo ensino/aprendizagem como uma interferência de duplo sentido, sendo a construção do conhecimento, resultado de uma troca contínua entre professor e aluno, na qual a ação do professor é decisiva.

AÇÃO DO PROFESSOR

**PARTIR DO QUE O
ALUNO JÁ SABE**

Cada aluno, ao chegar à escola,

traz importantes informações sobre suas próprias vivências, sua forma de sentir e se expressar e um estilo próprio de resolver problemas. Ao professor cabe aproveitar essas experiências e partir delas para elaborar sua dinâmica de atividades.

INTERFERIR

Cada aluno é único. O professor convive com várias personalidades em formação, que possuem interesses próprios. O professor interfere na formação dessa personalidade e nas escolhas do aluno, mas permanece sensível a modificar sua estratégia, sofrendo ele também, a interferência do aluno.

**VALORIZAR E ACREDITAR
NO ALUNO**

Cada aluno tem necessidades diferentes. O professor deve ade-



quar seu trabalho pedagógico às possibilidades do aluno e, valorizando suas potencialidades, suprir essas necessidades.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A situação de aprendizagem mais adequada é a de resolução de problemas, trabalhando as contradições na reconstrução da autoestima. Buscamos uma metodologia atenta às necessidades e interesses do deficiente auditivo, fundamentando a ação pedagógica na organização do mundo sonoro musical e na aprendizagem do movimento.

SOM associado a RITMO

A ação pedagógica consiste na estimulação auditiva, através de uma série de exercícios que estarão sempre associados a seqüências rítmicas de dificuldade progressiva e a atividades musicais. Consiste na exposição contínua ao estímulo sonoro (música), exercícios de presença e ausência de som, estímulos à percepção, atenção, memória, localização e discriminação da fonte sonora. Uma das finalidades desses exercícios é tornar funcional a sensibilidade auditiva, desenvolvendo os parâmetros de intensidade, duração e frequência auditiva.

MELODIA associada ao CONTEXTO

Em geral, os instrumentos de sopro e corda “descrevem” o sentimento da música — a melodia usando frequências, na sua maioria agudas, mais difíceis de serem percebidas pelo surdo. Os resíduos auditivos dos surdos com surdez profunda apenas lhes permitem perceber sons de frequência baixa, característicos de instrumentos de percussão. A percepção da melodia torna-se um grande desafio. A seleção de músicas com frequências “audíveis” pelo surdo profundo não é suficiente para a compreensão do sentimento sugerido pela música. Ao interpretar de forma criativa o que está dançando é necessário que o dançarino compreenda o enredo (transmitido pela melodia), encarne o personagem, vivencie o drama. De um modo geral:

- a valsa sugere namoro;
- o bolero sugere romance;
- o tango sugere paixão;
- a lambada sugere sensualidade;
- o maxixe sugere molecagem;
- o samba sugere a alegria do carioca, etc.

Toda sensação possui um referencial correspondente. Para a auditiva é o tempo, para a visual é o espaço. Cada uma se desenvolve com uma parcela maior ou menor de elementos referenciais da outra. É fundamental que o professor esteja atento, o tempo todo, à associação som (auditiva)-

movimento (visual). Cuidar em não oferecer modelos rígidos, partir da percepção do aluno, estar seguro de que ele associa esses dois referenciais e que pode, através da auto-avaliação, atingir os objetivos propostos — são esses objetivos que vão dar sentido aos conteúdos na organização dos planejamentos. E, principalmente, observar que cada procedimento metodológico parta da prática social da criança (o que ela vive, constata, reconhece, sente e expressa) tornando possível “... o acesso de todos ao conhecimento de alguns, porque estará intermediado pela construção coletiva, que problematiza o próprio conhecimento percebendo-o como uma construção contínua.”

Oportunizar ao surdo a percepção do próprio corpo como instrumento de comunicação, permitindo que, através da dança de salão, ele possa descobrir, experimentar e criar movimentos que tenham significado para ele.

Estruturar princípios de uma metodologia para o ensino de dança de salão que atenda às necessidades e interesses do surdo e forneça um encaminhamento operacional de modo definitivo e coerente com os objetivos a que se propõe.

Promover o desenvolvimento individual pleno e a integração social do surdo através da aprendizagem da dança de salão.

Definidos nossos objetivos, estabelecemos nossas metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazos num cronograma que pre-

vê atividades até o ano 2002. As seguintes metas previstas para os respectivos períodos são cumulativas e interdependentes:

a curto prazo
 Meta 1

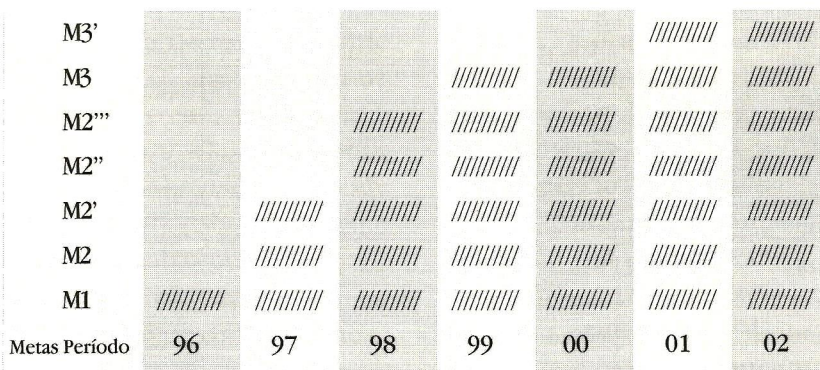
- sensibilizar os alunos do INES, oportunizando o acesso a aulas, expondo o maior número deles ao contato com a dança de salão — M1

a médio prazo
 Meta 2

- ampliar o público alvo através da criação de oficinas de dança, promovendo a participação da comunidade ouvinte, de ex-alunos e de associações de surdos — M2"
- formar um grupo de dança M2'
- promover o intercâmbio com academias da comunidade e a participação em bailes — M2"
- dar aulas no CEAD — M2'"
- participar, de forma integrada, com o Laboratório Artístico Teatral — M2

a longo prazo
 Meta 3

- estruturar os princípios para uma metodologia — M3
- divulgar e publicar os princípios para a metodologia para o ensino de dança de salão a deficientes auditivos — M3'



Este trabalho aguarda a opinião e valiosa contribuição dos demais profissionais. Não é de modo definitivo.

Referências
 Bibliográficas

CERVellini, N.G.H. *A criança deficiente e suas reações à música*. São Paulo: Moraes, 1986.

GUBERINA, P. *Princípios básicos do sistema verbo-tonal*. Material apostilado de serviço audiovisual e impressão. DERDIC/PUBSP, [19..]

BARIL, J. *La danse moderne d'Isadora Duncan à Twyla Thard*. Paris: Vigot, 1977

ELLUL, Jacques. "Recherche pour une Ethique dans une Societé Technicienne". In: *Ethique et Technique*. Bruxelles, Édition de e'Université de Bruxelles, 1983.

BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo. Por uma pegadogia do movimeno*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

VAYER, Pierre. *Linguagem Corporal: a estrutura e a sociedade de ação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

COUTO, Alpia. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro, Aula Ed., 1988.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

ARDENER, E. e outros. *Antropología social y modelos de lenguaje*. Buenos Aires, Paidós Ed., 1976.

MERLEAU-PONTY, M. *As relações com o outro na criança*. Tradução de José Carlos Lassi Caldeira e José Américo de Miranda. Belo Horizonte, SEGCP/ Imprensa Oficial, 1884.

EFEGÊ, J. *Maxixe, a dança excomungada*. Rio de Janeiro, Conquista, 1974.

DASSEVILLE, L. *Le guide Marabout de toutes les danses*. Verviers, Nouvelles Éditions Marabout, 1979.