

OLHANDO SEM OLHOS

Anamaria Fernandes VIANA¹

Resumo:

O presente artigo propõe uma reflexão acerca de uma investigação em dança sem o uso da visão que culminou na criação coreográfica Olhos Meus. Pretende-se também, com este trabalho, fomentar a discussão em torno da estética da diferença que oferece, ao nosso ver, experiências inéditas, transformadoras e novas percepções e maneiras de lidar e estar com/no mundo.

Palavras-chave: *Dança; Diferença; Deficiência; Processos Criativos.*

Abstract:

The present article proposes a reflection about a dance investigation without the use of the vision that culminated in the choreographic creation. It is also intended, with this work, to foment the discussion around the aesthetics of the difference that offers, in our view, unprecedented, transforming experiences and new perceptions and ways of dealing and being with / in the world.

Keywords: *Dance; Difference; Deficiency; Creative Processes.*

I. Introdução

Como é sabido, a arte foi, ao longo dos séculos, substancialmente mais acessível às pessoas ditas “normais” do que àquelas que hoje chamamos no

¹ Dançarina, coreógrafa e professora, obteve sua graduação em Dança na Unicamp, seu mestrado na Universidade de Rennes 2 (França) no qual defendeu a legitimidade artística da pessoa com «deficiência intelectual severa» e doutorado nas mesmas Universidades com o tema « Dança e autismo: espaços de encontro ». É diretora artística da cia Ananda e professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Área de pesquisa: Arte, ética, estética, educação.

Brasil “com deficiência”. Sabemos também que muitos passos foram dados desde o século XX no sentido de uma sociedade mais igualitária. Entretanto, é de grande evidência que ainda nos resta muito a fazer e que, sobretudo as vistas dos retrocessos que vivemos atualmente no nosso país, nenhuma forma de discriminação pode mais fazer parte do nosso panorama. As segregações de espaços que ainda separam uns dos outros provocam perdas, a uns e outros, de experiências sensíveis, experiências de vida transformadoras, experiências estéticas.

Partindo do princípio de que uma suposta deficiência não é uma limitação, mas uma especificidade que abre novas possibilidades artísticas e territórios de conhecimento, procuro, através de criações e processos de transmissões, colaborar, mesmo que de forma mínima, para o pensar de novas estéticas a partir da diferença.

Dentre as diferentes iniciativas que realizei ao longo de muitos anos em torno destas questões, encontra-se a criação Olhos Meus, que teve como eixo a investigação sobre a possibilidade da percepção de uma peça coreográfica sem o recurso da visão (no significado tradicional da palavra) por parte do espectador, seja diretamente, seja através de um terceiro que lhe descreve o que está acontecendo.

O objetivo principal foi o entrelaçamento de uma criação artística na qual uma certa deficiência não reduzisse o sujeito ao estigma de “incapaz”, mas possibilitasse outros espaços de descoberta e de partilha.

A partir deste ponto, nos foi possível propor outras perspectivas de representações, tendo como base a dança como área de produção de conhecimento, explorando novos campos sensoriais e estéticos para todos aqueles que participaram dessa criação, sejam artistas ou espectadores. Acredito que esse processo permitiu a identificação de outras possibilidades de afetação, contágio e empatia entre espectador e dançarino. O trabalho procurou responder sobretudo, à possibilidade ou não de criar uma empatia entre dançarino e público e de sentir o movimento ou a qualidade da presença do dançarino sem o uso dos olhos por parte do público. Estas questões se combinam com outras, como veremos adiante.

II- DANÇA EDUCAÇÃO E DIFERENÇA

Há vários anos são inúmeros os projetos destinados às pessoas com habilidades diversas, que têm como primeiro eixo sua inclusão na sociedade. A História nos mostrou, com efeito, o quanto as pessoas estigmatizadas por suas diferenças foram vítimas de atos de abandono, de violência, de discriminação e de outras tantas formas de exclusão social.

Como sabemos, historicamente, a primeira grande exclusão de um grupo, em razão de circunstâncias relacionadas diretamente com o corpo, foi a dos leprosos. Esse estigma se estenderia ainda por muito tempo, mesmo depois que a exclusão física, explícita, terminou:

Os leprosários estarão vazios, mas o que vai permanecer por mais tempo que a lepra serão os valores e as imagens que se ligaram ao personagem do leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se afasta sem ter traçado em torno dela um círculo sagrado (FOUCAULT, 1972, p.16).

Segundo Simone Korff-Sausse, esse fantasma de contaminação - também observado pelos sociólogos e os etnólogos - representa "o nascimento dos movimentos de rejeição dos procedimentos de exclusão (KORFF-SAUSSE, 2001, p.184). Para a autora, a razão inconsciente de esterilizações feitas nas mulheres em razão de especificidades de seus corpos é, no fundo, a mesma que levou os gregos e os romanos a jogar aos lobos ou às águas os recém-nascidos cujas características físicas ou psíquicas se chocavam com o tipo considerado "normal".

De maneira semelhante, no Brasil, existem testemunhos que relatam que crianças tidas como "anormais" foram "abandonadas nos lugares molestados por animais que muitas vezes os matavam ou mutilavam" (JANNUZZI, 2004, p. 9).

Figueira (2008) nos ensina que é a partir da cultura própria do território que o imaginário coletivo em torno da deficiência é forjado. No Brasil, a história das pessoas com deficiência foi marcada, sobretudo, pelos aspectos importantes de duas culturas: a dos índios e a dos africanos. No que concerne aos primeiros, a

exclusão ou a rejeição das pessoas tendo uma deficiência esteve presente na maior parte das comunidades indígenas. Para o povo africano reduzido à escravidão, os maus tratos e as violências sofridas tiveram como consequência frequente uma “deficiência” ou uma grave doença. Não podendo mais trabalhar, esses indivíduos foram muitas vezes mortos.

Na verdade, como nos diz ainda Goffman (1975) “a sociedade estabelece procedimentos que servem para repartir em categorias as pessoas e os contingentes de atributos que ela estima ordinários e naturais nos membros de cada uma dessas categorias” , (p.11), e, evidentemente, as pessoas não produtivas, as pessoas que representam a desordem, que escapam à nossa compreensão lógica e das quais muitos de nós têm medo, sofrem as consequências das múltiplas formas de segregação.

E é assim que, num mundo em que as relações de força jogam papel fundamental, cada indivíduo, embora tendo direito a um lugar na sociedade, pode muito bem ser excluído dela. E para tornar possível esse paradoxo, o homem inventa lugares para acolher, proteger, mas também isolar certos indivíduos – ou grupos de indivíduos. São pessoas riscadas de nosso cotidiano, e, entretanto, classificadas e enquadradas por normas que cada sociedade estabelece.

Dessas prisões presentes na sociedade, mas não reconhecidas como tais, Simone Korff Sausse dirá que praticam “a arte de enclausurar aquele que não se quer ver, sem enclausurá-lo verdadeiramente! Há prisões invisíveis, as pessoas em situação de deficiência estão bem colocadas para sabê-lo” (KORFF-SAUSSE, 2001, p. 102).

Mas a trajetória das pessoas em situação de “deficiência” ou de doença não é somente marcada pelos inúmeros preconceitos; é feita igualmente das lutas por seu direito à cidadania, à igualdade de oportunidades, ao reconhecimento da riqueza de suas especificidades. Lutas e direitos que diferem segundo certa cultura. Globalmente, podemos observar, em escala internacional, uma real progressão no que concerne às leis que lhes concedem direitos legítimos e buscam – embora nem sempre, é claro, da melhor maneira, sua integração no seio da sociedade.

No Brasil, houve ainda, segundo Figueira (2008), uma grande mobilização depois de 1981, dando vida à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDDP), com a participação efetiva dessas pessoas que lutam por seus direitos

civis, políticos, sociais e econômicos.

A evolução dos termos mostra mudanças na concepção e no acolhimento da diferença. E é também a partir dessa evolução que falamos não somente de procedimentos inclusivos como também de sociedades inclusivas.

Nesta perspectiva, fala-se hoje da “educação para todos”, ou seja, um programa de âmbito nacional que almeja incluir todas as crianças na escola, proporcionando novas expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais e novas experiências para alunos e professores em geral. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

Como bem sabemos, não basta inserir um aluno com alguma necessidade especial na escola para que esta seja inclusiva, já que a formação e a capacitação docente são imprescindíveis para a concretização de sistema educacional igualitário.

E a dança? Poderíamos pensar em uma dança «acolhedora», democrática no ensino escolar?

De fato, apesar de tantas mudanças provocadas e proporcionadas por suas vertentes moderna e pós-moderna, a dança é provavelmente uma das artes - por não dizer ‘a arte’ - em que a preocupação com a aparência ocupa um lugar predominante. Estética do corpo conjuntamente com estética do movimento foram moldando imaginários individuais e coletivos que ainda fazem da parte da visão coletiva do que é ser dançarino, do que é dança.

Lucia Matos nos explica que:

O processo de corporificação (embodiment, de re-singularização, na acepção de Guatarri) do corpo que dança pode construir novas formas de significação do ser social em seu agir, pensar e sentir, bem como abrir territórios na dança tanto no que se refere à produção estética, quanto ao treinamento e à formação (MATOS, 2012, p.17, grifo do autor).

A dança contemporânea é hoje um espaço onde convenções e padrões não somente podem, mas devem ser questionados. E isso, como já dizia, é de grande importância no que se refere ao trabalho com pessoas que não fazem parte de uma maioria dominadora.

De fato, segundo estudiosos do assunto, a Pós-Modernidade, surgida da desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na modernidade, é caracterizada, dentre outros aspectos, pela valorização das diferenças, pela ruptura de barreiras e mudança de valores. Essas mudanças importantes, provocadas e vividas pelo homem, estão em movimento e nos movimentam.

A percepção do que é dança e do corpo dançante também sofreram mudanças ao longo do tempo. Mudanças estas que retratam, assim como a representação do ser diferente, a evolução de um pensar e estar no mundo, e evolução de valores de nossas sociedades. Se hoje podemos falar da dança com “não ordinárias” é porque nossa visão da dança e da diferença se modificaram.

Quando entramos numa sala de aula, seja ela qual for, seja ela onde for, temos diante de nós corpos múltiplos, com suas histórias, seus desejos, seus medos, seus encantos, suas fragilidades. Cada corpo ali presente é um corpo que se relaciona no mundo, é um corpo que vibra, que pulsa no e com o mundo.

O verdadeiro trabalho docente consiste no olhar atento, aberto e curioso, para cada ser – e Paulo Freire nos ensinou isso. Olhar com curiosidade, deixar-se ensinar pelo outro, descobrir a floresta de cada ser. Ver as necessidades de cada pessoa não como um empecilho, mas como pontos de partida para invenções. Assim sendo, o professor deve inventar a partir do que ele encontra e não a partir do que ele idealiza.

Ainda que a dança revele o mundo em que vivemos, ela também propõe, critica, transforma, e por isso não faz sentido simplesmente absorver a lógica da eficiência, da produtividade, do resultado. E num mundo em que é tão difícil escapar das modas, das influências, das imposições, é preciso aprender a escolher, o que significa aprender a questionar, a duvidar, a criar. Como diz Marques, não basta que o aluno aprenda a “dançar dançando”. Isso pode ser bom, em certa medida, mas pode transformá-lo numa espécie de instrumento dançante.

Alunos são seres fazedores-do-mundo, de hoje e de amanhã. Serão dançarinos ou comerciantes, médicos, advogados, faxineiros, cozinheiros, massagistas ou professores, provavelmente pais, mães e avós. Nossos futuros educadores são responsáveis, numa certa medida, pela bagagem desses futuros adultos.

Isso não quer dizer que inserimos neles uma certa bagagem “bancária”, mas que construímos um espaço de produção de conhecimentos, de reflexão, de criticidade, de aprendizado mútuo de exercício da nossa cidadania. Como professores, esses fazeres, muito mais do que palavras ditas, devem ser traduzidos em atos – na maneira como o professor lida com seus alunos, na maneira como ele lida com o saber.

Paulo Freire nos diz, entre outras coisas, que ensinar exige comprometimento, curiosidade, rejeição a qualquer forma de discriminação. Essas qualidades são fundamentais no exercício da docência e permitem que o professor perceba com mais cuidado a singularidade de cada aluno ali presente.

Nesse sentido, a função do professor não é a de apontar um só caminho, como se fosse uma verdade, e talvez nem seja a de mostrar os vários caminhos possíveis, mas a de possibilitar que o próprio aluno os descubra. Em cada momento de nossas vidas, somos chamados a interpretar. Na verdade, interpretamos tudo: palavras, sons, gestos, paisagens. Mas às vezes interpretamos levemente, ou levianamente, segundo conceitos já prontos e acabados.

Ora, a interpretação de um fato, por menor que ele seja, pode ser também um momento de crítica – e de proposição. A questão é saber se o nosso papel – enquanto professores de dança – é interpretar de forma superficial ou profunda.

Seremos intérpretes passivos, executores, resignados e “mandados”? Ou saberemos criar, contribuir, investir nossa corporalidade naquilo que praticamos?

Queremos, como professores, educar intérpretes-executores ou intérpretes-criadores do mundo? » E o que a experiência do criar tem a ver com tudo isso?

A dança, mesmo com toda a sua efemeridade, sua possibilidade de experiência no momento mesmo em que se produz, pode também se enquadrar, se compartimentar. Ela pode se resumir a um objetivo final, como uma simples forma de demonstração, em detrimento da experiência, do caminho que se faz ao caminhar. Muitas vezes, procura-se realizar uma "bela coreografia", que já está consumada antes mesmo de começar, antes de agir nos corpos dos indivíduos. Nesses processos, o aluno é visto como um corpo instrumento, no qual o educador insere um certo saber. O processo criativo pertence somente ao professor.

Ao colocarmos nossa atenção na experiência, nesse caminhar, quando proporcionamos a cada pessoa o seu espaço, sua autoralidade, muitas vezes o ponto de chegada nos surpreende, nos conduz a outras estéticas e vivências transformadoras.

Cada aluno é único, uma pessoa em transformação, especial na sua singularidade, fonte de riqueza e de sabedoria, sujeito construtor do mundo; e é dever do professor abrir ao aluno espaços de questionamentos, de críticas de conhecimento, de invenção, de escolhas, de posicionamento.

Quando a dança não proporciona espaços de exploração, de investigação, de percepção sensorial, de pesquisa, de relações, quando ela se confina em códigos pré-estabelecidos, ela restringe sua dimensão ética e estética, seu campo de conhecimento e as possibilidades de transformação daqueles que a praticam.

É também desta forma que podemos proporcionar aos outros, aos nossos alunos, espaços liberatórios, espaços de criação, espaços democráticos, de ruptura de códigos dominantes, hegemônicos, hierárquicos, opressores.

Parafraseando Paulo Freire, o aluno "não ordinário" nos traz a "boniteza" da sua diferença. Práticas como essas muito nos ensinam nos planos estético e ético. E não se resumem no falar, no agir, mas exigem do educador a renúncia e o silêncio, espaços do trilhar ao invés de querer alcançar um objetivo.

Ao proporcionar aos alunos a experiência de processos criativos nos quais a diferença é fonte de riqueza e não um limite, o educador proporciona formas

inéditas de aprendizado para todos de maneira que cada participante desses processos - João, Maria, Pedro, Carolina -, contribuem para o surgimento de espaços não hierárquicos e de transformação.

III- A CRIAÇÃO OLHOS MEUS

Mais de vinte anos antes do nascimento da criação Olhos Meus, perguntava-me o que seria um espetáculo de dança totalmente concebido sem o uso da visão por parte dos dançarinos. Qual seria esta dança? Como transmitir, como compartilhar esta dança? Questões que ficaram em algum lugar do meu ser, esperando o momento oportuno para brotar.

No ano de 2017, junto a um grupo de 20 artistas (amadores e profissionais, dançarinos e músicos – em sua maioria estudantes ou ex-estudantes da UFMG), pesquisamos essa nova estética, até então desconhecida para todos nós.

As questões que nortearam nossos passos foram:

Como espectador, seria possível sentir o movimento do dançarino sem que esse movimento seja visto ou descrito?

Seria possível sentir a energia de uma presença? De um gesto?

O que resta do movimento se retirarmos a sua visibilidade?

O que se "vê" e o que se "olha" sem os olhos?

Existiriam estéticas facilitadoras de sensações?

A subjetividade da recepção seria ainda mais relevante que a de um espetáculo tradicional?

Como descrever um movimento sem o uso da nomenclatura específica dos praticantes dessa arte? Como descrever a energia de um tal movimento?

Qual a parte deixada para a criação de imaginários àquele que ouve?

Ao assistirmos a uma *performance*, a um espetáculo, são nossos olhos que transmitem as primeiras sensações aos outros sentidos. Criamos espetáculos para que possam ser vistos com os olhos e, como observadores, é primeiramente por esse sentido que podemos ser tocados por esta ou aquela dança, que podemos escutar sua palpitação, respirar o seu ar, saboreá-la. E é por meio deles, também, que criamos mais facilmente relações de empatia entre o dançarino e o espectador.

Por mais que o coreógrafo não se preocupe com padrões estéticos dominantes ou com demonstrações *malabarísticas* de seus dançarinos, a estética dessas criações é forjada pelo olhar do outro. E é também através desse olhar que o dançarino se sente reconhecido, que a sua autoestima e seu ego se constroem. Após algumas representações de "Olhos Meus" e muito debate entre os membros da equipe, optamos por não voltar para receber os aplausos após a retirada das vendas. Desta forma, o público não vê os dançarinos, o que é, para o artista ou espectador, uma experiência rica e no mínimo muito singular. Emília Gomes, dançarina da equipe, relata: "Olhos Meus me fez refletir sobre meus egos, sobre a minha condição e sobre a condição do outro, me fez pensar sobre simplicidade e completude... enfim, me fez mais inteira em cena!" (GOMES, 2018). Para Denner Moisés, outro artista da criação, trata-se de um "espetáculo que questiona o lugar do artista em se exhibir e se mostrar, trazendo para o centro a mensagem, ao contrário de quando vemos quem está transmitindo a mensagem e ficamos presos a essa imagem." (MOISÉS, 2018).

Qualquer que seja a linha ou posicionamento do artista, uma criação coreográfica existe para ser vista. Nesse espaço comum, criado pelo contágio e pela empatia cinestésica baseada na visão, o espectador também dança com o dançarino, como nos explica Godard:

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediatas. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. (GODARD, 1995, p.24).

Para o mesmo autor, o visível e o cinestésico são absolutamente indissociáveis, respondendo ambos pela produção de sentidos. Ao ver uma dança, o corpo do observador é afetado por ela: “o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo” (GODARD, 1995, p.24).

Questionamos então sobre a possibilidade de outras formas de sentir uma criação coreográfica sem o uso dos olhos e até mesmo da audiodescrição, de criar um espaço de partilha e empatia com o público sem essas formas de recepção de uma obra. Investigamos a criação de outros visíveis, outros caminhos cinestésicos, outros territórios de produções de sentidos a partir dessa nova abordagem. Todas essas questões guiaram nosso processo de criação. Se antes existiam muitas dúvidas, o trabalho nos provou que é possível, sim, criar espaços de empatia com o público sem o uso da visão, e é possível, sim, transmitir uma dança por meio de outros territórios de produções de sentidos. Durante o processo, muitas descobertas, e ao mesmo tempo, uma grande tomada de consciência para mim e os 19 artistas sem deficiência visual. Colocar nossa atenção no universo da não visão nos fez ver o quanto não produzimos obras acessíveis, o quanto nossas ruas, nossas didáticas, práticas não são acessíveis.

Nesse sentido, a criação também provocou instigações sobre a prática docente, como mostram os testemunhos abaixo:

“A participação no projeto me auxiliou a desenvolver a habilidade de conduzir aulas e oficinas de uma maneira mais orgânica, sensível e horizontal, atenta às necessidades dos alunos e adotando uma metodologia menos normativa de organização de atividades”, relata Ana Rita Nicolliello (NICOLIELLO, 2018).

A artista e estudante de graduação Heloisa Helena (2018) relata que “(...) tanto as experimentações propostas na construção do espetáculo, quanto o espetáculo em si, servem de inspiração e referência para a construção de um fazer docente que trabalhe a dança de maneira mais ampla e mais democrática”.

Samuel Carvalho, artista e pedagogo testemunha:

As estratégias e exercícios de criação e a experiência específica, desenvolvida

para trabalhar com um público mais diverso, só acrescenta no meu percurso docente. Em pleno processo de ensino, você se vê aplicando as abordagens metodológicas que foram desenvolvidas em alunos e alunas que apresentam dificuldades de aprendizagem, entende melhor as dificuldades que aparecem no dia dia da sala de aula[...]. (CARVALHO, 2018)

No entanto, não se tratava de somente de criar um espetáculo acessível, mas sobretudo de criar uma estética a partir da diferença proporcionando assim novas experiências sensoriais e estéticas para todos. Não que a acessibilidade não seja importante; ao contrário, e como já colocado aqui, é primordial. Mas ela não foi o nosso único ponto de partida. Não foi, tão pouco, um espetáculo “inclusivo”.

Ao invés de um espetáculo “inclusivo”, pode-se talvez dizer que se cria aqui uma outra forma de espacialidade, já que, como diz Merleau-Ponty (PONTY, 1999, “a espacialidade do meu corpo é uma espacialidade de situação” (p.116). Criamos uma situação a partir de algo que *a priori* limita, impede uma certa experiência. Mas desta suposta limitação nasceu uma espacialidade que acolhe as diferenças, de cada um, de cada dançarino, das pessoas do público.

Este projeto vem ao encontro de uma certa abordagem de dança que fala sobre a estética da diferença. Uma estética que se cria através de uma ética, de uma maneira de fazer e de pensar, de construir. Trata-se de mais um capítulo num longo trabalho. Um trabalho envolvendo pessoas autistas, pessoas em situação de transtorno mental, de deficiências visuais, motoras, intelectuais, pessoas que cumprem penas atrás dos muros das prisões, pessoas em situação de rua, em hospitais. Um trabalho com seres humanos que - por suas diferenças - “nos” chocam, “nos” amedrontam.

Neste sentido, acredito que todo trabalho que envolva pessoas *não-ordinárias* - essas pessoas *extraordinárias* que fazem parte da nossa sociedade e que muitas vezes são rejeitadas por ela - demanda humildade, desapego, respeito, curiosidade e desejo.

Penso também que esta forma de arte, que elogia a singularidade de cada um, o imprevisto, o desconhecido e que, ao mesmo tempo, tenta construir e produzir um espaço comum faz da fragilidade uma força e dá nascimento a outras

formas estéticas.

Referências:

CARVALHO, Samuel. Olhos meus. Entrevista realizada pela autora. Belo Horizonte, 04/04/2018.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando no Silêncio - Uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil - Giz Editora, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 1972, 1978.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção, texto publicado como posfácio do livro "La danse ou XXeme siècle", de Marcelle Michel e Isabelle Ginot. Tradução: Silvia Sorer. Paris: Bordas, 1995.

GOFFMAN, Erving. Stigmates, les usages sociaux des handicapés. Paris: Les éditions de Minuit, 1975.

GOMES, Emília. Olhos meus. Entrevista realizada pela autora. Belo Horizonte, 04/04/2018.

HELENA, Heloisa. Olhos meus. Entrevista realizada pela autora. Belo Horizonte, 04/04/2018.

JANNUZZI, G.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

KORFF-SAUSSE, Simone. D'OEdipe à Frankenstein, figures du handicap. Paris : Desclée de Brouwer, 2001.

MARQUES, A. Isabel. Dançando na escola. Disponível em: <http://www.esefap.edu.br/downloads/biblioteca/dancando-na-escola-1254151985.pdf>. Acesso em: 03/02/2016.

MATOS, Lúcia. Dança e diferença. Cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOISÉS, Denner. Olhos meus. Entrevista realizada pela autora. Belo Horizonte, 04/04/2018.

NICOLIELLO, Ana Rita. Olhos meus. Entrevista realizada pela autora. Belo Horizonte, 04/04/2018.

PONTY-MERLEAU. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.