

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lais Cavalheiro Rigo

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA O
“SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

Lais Cavalheiro Rigo

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA O “SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA EM
CADEIRA DE RODAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

**Santa Maria, RS,
2016**

Lais Cavalheiro Rigo

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA O “SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA EM
CADEIRA DE RODAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 21 de março de 2016:

Prof. Dr. Elenor Kunz
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Lisete Arnizaut Machado de Vargas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Mara Rubia Alves da Silva
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte
Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS
2016.

Com carinho e saudades...

Dedico estas reflexões à família Extremus em forma de agradecimento pelos sete anos que compartilhamos amor, vivências e experiências. Obrigado pelo desafio de aprender a dançar sob nova perspectiva.

AGRADECIMENTOS

Para muitos este espaço de “agradecimentos”, em um trabalho acadêmico, serve para lembrar-se de algumas pessoas e instituições que foram importantes no decorrer do tempo que se levou para concluir um curso de graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Dedicam este espaço para dizer “muito obrigado”, expressão que usamos no dia a dia – ao menos deveríamos – quando alguém nos faz um favor para um estranho no ônibus que nos permite um lugar para sentar, na fila do banco quando alguém nos cede lugar... enfim, “muito obrigado” falamos corriqueiramente, muitas vezes por um gesto de educação. Portanto, prefiro acreditar que este espaço também merece um pouco de reflexão principalmente para compreendermos o significado de GRATIDÃO.

Gratidão é um sentimento nobre de **reconhecimento**: quando nos sentimos realizados, por alguém fazer algo de alguma forma espontânea, sem esperar nada em troca; quando aceitamos que alguém foi importante, solícito para a realização de nossos desejos, objetivos. **Gratidão** é um sentimento de **humildade**: com humildade somos capazes de ver as boas intenções dos outros e celebrar, AGRADECER! A humildade nos mostra que respeitar a opinião dos outros é importante e isso não me obriga a ser e a pensar como os outros, mas respeitá-los e ser grato pela divergência de opiniões, fortalecendo a nossa capacidade de ouvir aos outros e a nós mesmos. **Gratidão** é um sentimento de **libertação**: quando nos dispomos a ser gratos nos livramos das amarras, do comodismo e da prisão de tentar parecer melhor do que os outros! Ou aceitar que ninguém é melhor ou pior que alguém. Aprendemos a nos permitir celebrar (ser gratos) pelo que somos, pelas nossas conquistas e diferenças.

Quando nos sentimos gratos, nossa alma irradia luz! Somos amor e compaixão! Então, nestas linhas, quero irradiar luz e amor! Serei grata! Nestes dois anos de descoberta, de autoconhecimento, quando me amei e compreendi que, em qualquer circunstância, eu estava no lugar certo, na hora certa, no momento exato. Permiti que minhas escolhas trilhassem um caminho de gratidão.

Nesse caminho, revisei amizades, constitui outras e permiti que muitas pessoas fizessem parte do meu círculo de vivência. Lembrarei com carinho dos colegas da turma: Thiane, Daniele, Jaqueline, Franciele, Micaela, Marcius, que mesmo frente às calorosas discussões epistemológicas o respeito às diferenças

prevaleceu, evidenciando que estávamos em um grupo de formação, de construção de conhecimento. Aos amigos Thaianne, Cícera, Daiane, Eduarda, Felipe e Tamara, gratidão pela gentileza de permitirem que eu fizesse parte dos seus dias de dúvidas, angústias e alegrias.

Aos queridos membros da banca, Prof^a Mara, Prof^a Lisete, Prof. Gustavo, sou grata pela sensibilidade de já haverem contribuído em meu estudo na banca de qualificação e corresponderem de forma tão solícita de retornarem com a mesma dedicação.

Ao orientador Prof. Elenor Kunz, grata pela oportunidade de ter permitido conviver estes dois anos em sua companhia. Sem dúvida as orientações formais e informais foram de suma importância para que pudesse enxergar com exatidão as coisas que me acometiam. Compreendi no dia a dia, com a convivência, que a humildade é que faz o reconhecimento das pessoas. Grata pela paciência de ouvir, respeitar e esperar que as coisas se estabelecessem, ao meu ritmo, e mostrar-se sempre disponível para minhas dúvidas.

Família Extremus, o eixo motivador deste estudo! Nossos sábados, nossas viagens foram instigando meu desejo de compreender e desvendar as possibilidades do dançar! Distanciar-se de pessoas queridas foi necessário para que, com maturidade, pudesse (re)significar a “nossa” dança e retornar (talvez um dia) sentindo-me completa e entregue novamente ao turbilhão de emoções que é dançar com vocês. Estou grata pelos sete anos de desafio, aprendizagem e amor!

Gratidão sempre à querida Prof^a Mara, Mara, Marinha... que com toda a serenidade me oportunizou conhecê-la além das paredes da sala de aula. Revisitar as lembranças dos momentos que compartilhamos é saudoso e muito satisfatório; foram tantos risos, tantos choros, tantos abraços. Sua humildade permitiu que por muito tempo compartilhássemos sonhos, desejos e angústias. Sou grata pelo incentivo em continuar sempre alçando novos voos.

Dhonathã... companheiro, amigo, amante, namorado, cúmplice! Gratidão pela compreensão, pelo incentivo para que continuasse sonhando e almejando construir “meu mundo”, mesmo que isso significasse minha ausência física. Você foi meu abrigo! Grata por permitir que os sentimentos que cultivamos um pelo outro ocupem espaços no nosso dia a dia, nas nossas vidas de forma tão sublime. Os dias que estivemos longe aprendi que podemos ser nós mesmos e continuarmos compartilhando sonhos. Gratidão pelo seu amor!

Grata à minha família (pai Antonio; mãe Ines; manos Jocelaine, Gabriel e João Paulo; cunhado(a) Paulo Cesar e Neidiane; e a linda sobrinha Isadora) que estiveram em todos os momentos me fortalecendo, provando que ser família é mais do que impressões genéticas, tipo sanguíneo! Ser família é aceitar todas as diferenças e enxergar nelas a possibilidade de amar! Ser família é perdoar, compreender e reconhecer o sentido da existência de cada um em nossas vidas! Amo vocês!

Meu reconhecimento se estende às pessoas que indiretamente fizeram possível a conclusão deste estudo: àqueles que com carinho e dedicação prepararam suas aulas e estiveram entregues ao momento de construção de saberes – nossos professores - e aos responsáveis que permitiram o funcionamento diário e burocrático do Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Ao espaço da Universidade Federal de Santa Maria, por continuar proporcionando encontros e desencontros nas entrelinhas da construção do conhecimento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelo financiamento concedido.

Com carinho, Lais Cavalheiro Rigo.

Santa Maria, março de 2016.

“Mas se, por um lado, ele fica assim perplexo e absorto, se o estudo é essencialmente sofrimento e paixão, por outro lado, a herança messiânica que ele traz consigo incita-o incessantemente a prosseguir e concluir. Essa festina lente, essa alternância de estupefação e de lucidez, de descoberta e de perda, de paixão e de ação constitui o ritmo do estudo” (AGAMBEN, 2012).

RESUMO

SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA O “SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

Autora: Lais Cavalheiro Rigo
Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz
Santa Maria, 21 de março de 2016.

Deparamo-nos com as críticas acerca do dançar e do fazer dança por meio de técnicas ou “não técnicas” embasadas na repetição e cópia de movimentos, estudos que nos alertam à necessidade de aprofundamentos teóricos para legitimar a Dança e o dançar enquanto expressão e comunicação. Pensando na Dança em Cadeira de Rodas (DCR) enquanto uma manifestação de Dança crescente em busca de espaços para além da padronização de movimentos e gestos, traçamos como objetivo central deste estudo estabelecer relações entre a Teoria do “Se-Movimentar Humano” com o ensino da DCR. Para isso, ansiamos constituir aprofundamentos teóricos sobre a Dança que originaram apontamentos sobre aspectos inerentes ao tema, como expressividade, sensibilidade, percepção, corpo e criatividade. A partir disso, delineamos possibilidades de intervenção para o ensino da DCR. Compreendemos que não convém estudar, pesquisar, escrever sobre a Dança, um fenômeno constituído de variáveis imperceptíveis, seguindo um método predefinido, alicerçado em pressupostos determinados. Comprometemo-nos a desenvolver uma pesquisa teórica, uma reflexão sobre a Dança, incitados a argumentar e a escrever sobre esse fenômeno, possibilitando às novas sínteses ir ao encontro do sentido e do significado do nosso estudo, do nosso trabalho. Encontramos, na relação dialógica de movimento, possibilidades para um “fazer dança” de forma expressiva e comunicativa, levando-se em consideração os sentidos e os significados imbricados no movimento do sujeito dançante.

Palavras-Chave: Dança em Cadeira de Rodas; “Se-Movimentar”; Expressividade; Experiência sensível.

ABSTRACT

SENSES AND MEANINGS FOR THE "SELF-MOVE" ON WHEELCHAIR DANCE

Author: Lais Cavaleiro Rigo
Advisor: Prof. Dr. Elenor Kunz
Santa Maria, March 21, 2016.

We come upon critical about to dance and doing dance through techniques or "non-technical" based in the repetition and copying movements, studies that warn us to the necessity of theoretical insights to legitimize dance and to dance as an expression and communication. Thinking about Wheelchair Dance (DCR) as a manifestation of increasing dance in search of spaces beyond the standardization of movements and gestures, we traced as the central objective of this study was to establish relationships between the Theory of "Self - Move Human" with the DCR teaching. To do this, we long constitute theorists deepening about the Dance that originated notes on aspects inherent the theme, as expressiveness, sensitivity, perception, body and creativity. From this we outline of intervention possibilities for DCR teaching. We understand that they ought not to study, research, write about Dance, one consisting phenomenon of imperceptible variables, by following a predefined method, based on certain assumptions. We commit to develop a theoretical research, a reflection on Dance, incited to argue and write about this phenomenon, enabling new syntheses go to meet the sense and meaning from our study, of our work. We find, in the dialogic relationship movement, possibilities for "doing dance" of expressive and communicative way, taking into account the senses and meanings intertwined in the movement of the subject danceable.

Keywords: Wheelchair dance; "Self - Move"; Expressiveness; Sensible experience.

SUMÁRIO

RESUMO	9
SUMÁRIO	11
PRIMEIROS PASSOS ENSAIADOS	12
1 A CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	16
1.1 REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E AS CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS.....	16
1.1.1 A Educação Física e a ciência: discursos plausíveis	20
1.1.2 Epistemologia e Educação Física: uma reflexão	22
1.2 OS PASSOS E DESCOMPASSOS DA DANÇA NA PESQUISA.....	24
2 CONTEXTUALIZANDO A DANÇA EM CADEIRA DE RODAS	27
2.1 INDÍCIOS DA HISTÓRIA DA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS	27
2.2 DANÇA EM CADEIRA DE RODAS: PARA QUEM?	32
2.3 DANÇA E DEFICIÊNCIA FÍSICA: QUAL O CORPO QUE DANÇA?	34
3 POR UMA PERSPECTIVA DE MOVIMENTO NA DANÇA	42
3.1 UMA COMPREENSÃO DO “SE-MOVIMENTAR HUMANO”	42
3.2 “SE-MOVIMENTAR HUMANO”: IMPLICAÇÕES PARA A DANÇA.....	47
3.2.1 Movimentos ritmados: a dança e o ritmo interno.....	50
3.2.2 Uma perspectiva de movimento na dança	52
4 AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA DCR	55
4.1 PROCESSO CRIATIVO NA DANÇA ABERTO ÀS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS.....	55
4.1.1 A dança na perspectiva do sujeito dançante: a improvisação	58
4.1.2 A dança-teatro e os jogos teatrais: caminhos e possibilidades	60
4.2 A DANÇA EM CADEIRA DE RODAS: TÉCNICA E EXPRESSIVIDADE	63
4.2.1 Caminhos para a sensibilidade	65
QUANDO AS CORTINAS SE FECHAM: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

PRIMEIROS PASSOS ENSAIADOS¹

A intenção ao incluir esta proposta de estudo na Linha de Pesquisa “Aspectos sócio-culturais e pedagógicos da Educação Física” firmou-se por acreditar na Dança enquanto manifestação corporal de movimento que vai além de gestos e imitações, pois é uma criação que compreende aspectos sociais e culturais a partir de vivências e relações corporais e pessoais com o mundo.

A Dança, em sua origem, configurou-se enquanto fenômeno de expressão e comunicação, um elo de relações entre o ser humano e a natureza, uma possibilidade de diálogo corporal e verbal que viabiliza o conhecimento do ser individual e do ser coletivo. Surge para permitir representações e experiências, revelar sentimentos e emoções, onde pensamentos, vivências e registros corporais são exteriorizados (BARRETO, 2008).

Estas compreensões sobre a Dança vêm sendo construídas desde o início de minha Graduação em Educação Física, quando procurei aproximar-me dos estudos sobre a Dança e suas implicações pedagógicas na área, por meio dos componentes curriculares de Atividades Rítmicas e Expressivas² e Dança³. Outro espaço de formação constituiu-se na participação nos Projetos de Extensão “Dançando no Campus”, “Terceira Idade da Dança” e “Dançando com as Diferenças”. Este último, em especial, contribuiu e continua contribuindo para minhas inquietações que originaram esta intenção de estudo.

À primeira vista, a escolha da temática justifica-se pelo envolvimento de sete anos com a Dança em Cadeira de Rodas (DCR). Mas, fundamentalmente, por acreditar que aprofundamentos teóricos exigem de nós o distanciamento e a aproximação da temática para que possamos lançar um olhar diferenciado, sem filtros, sem paixões e encantamento, e a partir disso encontrar meios e possibilidades para intervir no objeto de estudo.

O envolvimento no Projeto de Extensão “Dançando com as diferenças”, junto ao grupo de dança sobre rodas “Extremus”, iniciou de forma desinteressada. Primeiramente, vislumbrei uma oportunidade de conhecer diferentes possibilidades

¹ Nesta sessão, em especial, será utilizado o tempo verbal em primeira pessoa do singular, na intenção de apresentar uma justificativa pessoal para a realização do estudo.

² Componente curricular ofertado no terceiro semestre do Curso de Educação Física – licenciatura.

³ Componente curricular ofertado no quinto semestre do Curso de Educação Física – bacharelado.

de atuação na área da Educação Física e possíveis aproximações com a dança. Dúvidas sobre o que significava a dança? O que era dançar? Um universo que até então, para mim, estava bem desenhado, coreografado e sistematizado passou a se desmembrar e seguir novos rumos, novos ritmos. Alguns momentos exigiram de mim uma tomada de decisão, para enxergar as pessoas com deficiência como capazes. As cobranças me afligiram, cobrei deles (alunos do grupo) retornos, coreografias, passos básicos, estudos, pesquisas... não encontrei respostas! Entendi que me faltava o principal: conhecê-los e aceitá-los como sujeitos, não eram alunos cadeirantes que queriam aprender a dançar. Eram pessoas que buscavam um grupo para aprenderem a aceitar as suas diferenças.

A partir desse momento compreendi que a Dança respeita os sujeitos pelo que eles trazem enquanto registro corporal, suas habilidades e experiências, e condição física, suas diferenças. Quando não se tem por objetivo maior a execução da técnica, do movimento sistematizado, e sim ampliar o universo de possibilidades de se vivenciar a corporeidade, a expressividade através do movimento, possibilitamos o autoconhecimento e a aceitação de si.

Compreende-se a DCR enquanto uma manifestação/vivência corporal recente que carece de desvendamentos, um movimento que se intensifica desde meados do século XX em busca de expressão e sentimento. É relevante pensar no corpo com deficiência e seus meios de comunicação e interação com o mundo, porém não de forma simplista com objetivos de negar as diferenças existentes e andar rumo à igualdade incoerente e padronização de corpos e manifestações.

A modalidade avança gradativamente, em número de praticantes e em qualidade do trabalho coreográfico. Percebe-se, no cenário nacional, um crescimento de divulgação da DCR por meio da Confederação Brasileira de Dança e Cadeira de Rodas (CBDCCR)⁴, que abarca tanto os trabalhos artísticos (mostras de Dança) quanto os esportivos (competições de Dança). A modalidade vem seguindo caminhos já trilhados no contexto geral da Dança, pois se organiza com divisão em estilos, tipos e categorias⁵, chegando à desportivização. Para Kunz (2006a), a fragmentação da Dança em diferentes tipos e modelos, os meios de comunicação e a indústria cultural são fatores que encaminham modalidades de Dança para a desportivização.

⁴ Informações sobre a Confederação podem ser encontradas no site: <http://www.cbdc.org.br/>.

⁵ Os estilos e as categorias serão apresentados no decorrer deste estudo.

Percebe-se, também, que esta procura por alocar a Dança no universo competitivo vem acarretando mudanças nas formas de dançar e de fazer Dança, ou seja, implicações diretas no movimento dançado. Lima (2006, p. 14) já alçava questionamentos sobre o movimento dançado, permeado por esta concepção de composição coreográfica baseada em processos mecanicistas, recursos e técnicas “reproduzidas através do corpo” para alcançar o êxito, o produto final: a coreografia. A autora enfatiza a necessidade de apontar “subsídios teóricos” para alimentar a reflexão acerca do fazer dança e do dançar, com o intuito de ultrapassar as barreiras da imitação e da reprodução.

Nessa direção, deparei-me com as críticas de Kunz (2006b, p. 20 - 21) acerca da cópia e da imitação de movimentos nas aulas de Educação Física e sua reflexão propositiva para um “Se-Movimentar Humano”, concepção de movimento que parte da relação “Ser Humano-Mundo” com um princípio de “diálogo”. Reforçando esta proposta, Trebels (2006, p. 38 - 39) nos apresenta a “Concepção dialógica do Movimento Humano” a partir de Gordijn, na qual o sujeito ao se-movimentar depara-se com um “mundo de significados motores”, composto por “significados subjetivos” e “significados objetivos”, que nessa experiência de se-movimentar se encontram e se inter-relacionam organicamente.

Vislumbro, nesta relação dialógica de movimento, possibilidades para um “fazer dança” de forma expressiva e comunicativa, levando-se em consideração os sentidos e significados imbricados no movimento do sujeito dançante.

Frente ao embate da Dança enquanto expressão e a Dança enquanto desporto e com embasamento na Teoria do “Se-Movimentar Humano”, pedagogia e filosofia da Dança, questiona-se:

É possível desenvolver, justificar e fundamentar novos/outros sentidos e significados para a Dança em Cadeira de Rodas?

Como é possível dar um destaque e uma significação para a comunicação e a expressividade para praticantes da Dança em Cadeira de Rodas?

Assim, tem-se por objetivos estabelecer relações entre a Teoria do “Se-Movimentar Humano” com o ensino da DCR; constituir aprofundamentos teóricos sobre a Dança, que ocasionem apontamentos sobre aspectos inerentes ao tema, como: expressividade, sensibilidade, percepção, corpo e criatividade. E, a partir disso, delinear possibilidades de intervenção para o ensino da DCR.

Este estudo estará apresentado em quatro capítulos. O primeiro versa sobre uma opção epistemológica e metodológica estabelecida a partir de reflexões sobre a “*Ciência e a produção do conhecimento*” frente às distintas preleções das ciências sociais e humanas e das ciências naturais e exatas. Foram estabelecidos discursos plausíveis e possíveis para um entendimento de epistemologia, Educação Física, ciência e pesquisa, vislumbrando “*os passos e descompassos da Dança na pesquisa*”.

O segundo capítulo trata de situar a DCR no histórico da Dança “*compreendendo os seus diferentes contextos*”. A partir de alguns indícios de uma possível história da DCR, esta seção traz apontamentos que suscitam questionamentos acerca dos discursos estabelecidos sobre a DCR.

No terceiro capítulo - “*Por uma perspectiva de movimento na dança*” - sentiu-se a necessidade de compreender a Teoria do “Se-Movimentar” Humano⁶, suscitando as possíveis implicações para a dança, a partir do entendimento de movimentos ritmados e ritmo interno.

A partir destas aproximações e reflexões acerca do “se-movimentar”, o quarto capítulo, apresenta, com ousadia, delineamentos para “*As possibilidades de intervenção para o ensino da DCR*”, considerando que o se-movimentar livre e espontâneo pode ser estimulado com um processo criativo na dança aberto às experiências sensíveis.

⁶ Teoria apresentada e descrita por Elenor Kunz em sua obra *Educação Física: Ensino e Mudanças* (2012).

1 A CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

“Quando você dança, seu propósito não é chegar a determinado lugar. É aproveitar cada passo do caminho.” (Wayne Dyer)

Os ensejos deste primeiro capítulo estão longe da função de descrever os caminhos trilhados, materiais e métodos utilizados para obtenção de dados ou instrumentos de análise. Isso por percebermos a pesquisa a partir de Demo (1990) enquanto um “diálogo inteligente com a realidade” (p. 36). Com esse entendimento acreditamos que, para qualificar nosso estudo, outras ferramentas foram necessárias, e o que apresentamos aqui enquanto “metodologia” são sínteses, discussões e reflexões que viabilizaram a compreensão da ciência e da produção do conhecimento para além de seu formato hegemônico.

Assim, discorreremos primeiramente sobre o paradigma da relação entre Ciências Sociais e Humanas e Ciências Naturais e Exatas e os discursos possíveis na Educação Física, com a intenção de delinear nossa compreensão acerca de ciência e de epistemologia. Conseqüentemente, tangemos reflexões acerca do tema central de nosso estudo, a Dança, traçando as possibilidades de pesquisar, estudar e produzir conhecimento nessa área.

1.1 REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E AS CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

Pesquisar, além de aventurar-se em busca de respostas, representa um processo de aceitação do novo, permitir-se às diversas interpretações do possível e do impossível, do provável e do improvável. A partir das contribuições de Demo (1990), compreendemos que pesquisar também se relaciona ao processo de descobrir e criar. Descobrir caminhos já edificadas e criar novas sínteses, novos caminhos. Para compreender a pesquisa com este enfoque, o autor afirma que “pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro” (DEMO, 1990, p. 39).

Emaranhar-se nos caminhos das Ciências Sociais e Humanas exige-nos um terceiro olho para aceitar, com certo grau de discernimento, os possíveis

desdobramentos de uma investigação. Essa compreensão emana da interpretação de Aranha e Martins (1986, p. 186 - 187) sobre as “dificuldades enfrentadas pelas ciências humanas” em se constituírem enquanto ciência frente ao modelo vigente. Para elas, a primeira dificuldade é a complexidade presente em qualquer fenômeno humano, visto que permeia os diversos comportamentos, bem como diversos fatores que o influenciam. A segunda é a experimentação, por compreender que experimentos possuem restrições, pois nem todos os “atos humanos” são passíveis de identificação, quantificação e controle. A terceira, definida pelas autoras como “inaplicável às ciências humanas”, a matematização, fica aquém dos fenômenos humanos que são em sua essência qualitativos; logo, nesse caso, as estatísticas e os resultados numéricos são sujeitos a variadas interpretações. A subjetividade é apresentada como a quarta dificuldade, visto que as Ciências Naturais e Exatas primam pela objetividade, ou seja, olhar para o fenômeno livre de suas emoções e interpretações. Ora, seria possível o pesquisador/cientista estudar um fenômeno humano e deixar de ser humano?

Na mesma época, Santos (2008)⁷ também delatava dificuldades das Ciências Sociais e Humanas para se constituírem na roda da dita ciência moderna e seus modelos e padrões de fazer e produzir conhecimento. O autor propõem dois supostos caminhos adotados pelas Ciências Sociais no propósito de superar o paradigma vigente. O primeiro seria uma tentativa de adequar os princípios epistemológicos e metodológicos das Ciências Naturais e Exatas em prol das Ciências Sociais e Humanas, e o segundo consiste em instituir princípios epistemológicos e metodológicos próprios para as Ciências Sociais e Humanas.

Acerca da primeira suposição, Santos (2008) apresenta alguns obstáculos. Para o autor, a efetivação das Ciências Sociais por meio de princípios epistemológicos e metodológicos das Ciências Naturais e Exatas é um caminho árduo, visto que:

as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam seu

⁷ A primeira edição de “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Souza Santos, é do ano de 1987.

comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática cientista (p. 20 - 21).

Ao listar esses obstáculos, o autor pretende enfatizar que trilhar este caminho pode custar caro para a produção do conhecimento na área das Ciências Sociais, visto que o que não é quantificável e mensurável torna-se irrelevante para o modelo de fazer ciência, produzir e compartilhar conhecimento na área das Ciências Naturais, pois partem do entendimento de que “conhecer significa quantificar [...]. significa dividir e classificar” (p. 15), consequências da priorização matemática no rigor científico. Ainda, elucida não pretender afirmar que as diferenças entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais sejam insuperáveis.

A segunda suposição de Santos (2008), a que reivindica princípios epistemológicos e metodológicos próprios para as Ciências Sociais, compreende a ação humana como “radicalmente subjetiva”, argumento principal para fortalecer a ideia de concepção de um novo jeito de fazer ciência. O autor aponta as principais características defendidas por essa vertente que: compreendem não ser possível descrever e/ou explicar o comportamento humano embasado em suas características externas e/ou objetivas, pois o mesmo ato pode corresponder a ações e sentidos diversos e distintos; argumentam que “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais”; defendem que os fenômenos sociais não podem ser analisados com princípios das Ciências Naturais e Exatas, e sim, “a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações”, a partir de métodos qualitativos obterem um “conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 2008, p. 22).

As reflexões suscitadas tanto por Aranha e Martins (1986) quanto por Santos (2008) ilustram a existência (já de longa data) da disputa acirrada entre diferentes concepções de ciência, o que compete a ela investigar ou não. Parece-nos que este debate é a engrenagem que mantém a produção do conhecimento ativa, uma concepção tentando provar para a outra a melhor forma de fazer ciência, de ser científica.

Algumas ponderações acerca do “fazer ciência”, hegemonicamente estabelecidas, foram-nos instigadas a partir de Merleau-Ponty (2013, p. 15),

principalmente quando afirma que “a ciência manipula as coisas e renuncia habitá-la”. O argumento que precede essa afirmação é de que os modelos impostos pela ciência, resultados e definições operados por índices e variáveis estabelecidas por ela mesma “só de longe em longe se confronta com o mundo real”. E esta mesma ciência que nos manipula, trata-nos como “objeto em geral”, como se fossemos mais um objeto, ou algo alheio, insignificante, ao mesmo tempo se mostra imprescindível para nós mesmos.

Somos dependentes das geniais descobertas e dos avanços da ciência que nos manipula, testa-nos para afirmar que alimentos devemos ingerir, quantidades diárias de açúcar, sal, proteínas, fibras, etc., necessários para mantermos nossa saúde! A ciência ainda comprova quais atividades físicas devemos realizar, com que intensidade e que resultados teremos! Manipula-nos desde o ventre materno, afirmando quando será o melhor dia e horário para sairmos do aconchego da placenta maternal para este mundo.

Nessa direção, Merleau-Ponty (2013, p. 16), ao dissertar, instigou-nos o pensamento acerca desta ciência de valores artificiais e superficiais na seguinte afirmação: “dizer que o mundo é por definição nominal o objeto X de nossas operações é levar ao absoluto a situação de conhecimento do cientista, como se tudo o que existiu ou existe jamais tivesse existido senão para entrar no laboratório”. Ousamos acrescentar que considerar absolutamente a ciência e seus resultados para conhecer e compreender fenômenos é desdenhar a sublime condição de existência humana.

Assim, concordamos com Alves (2003, p. 103) quando, ao apresentar a parábola do pescador que descobre a rede enquanto um eficiente instrumento de pesca, a compara com a ciência, afirmando que “As coisas que as redes da ciência não conseguem segurar são as coisas que a ciência não pode dizer. As coisas que “não são científicas”, sobre as quais ela tem de se calar”. Firmando essa compreensão, esclarecemos não somente uma concepção de ciência, mas um caminho que escolhemos seguir para nortear este estudo, um entendimento sobre metodologia que surge na tentativa de desvencilhar-se das amarras científicas e instrumentais do fazer ciência.

1.1.1 A Educação Física e a ciência: discursos plausíveis

As reflexões supracitadas acerca das Ciências Sociais e suas dificuldades em se estabelecer enquanto ciência permitiram abstrações oportunas para compreender as relações existentes no âmbito da Educação Física. Bracht (2000, 2003) já havia nos instigado em seu livro *“Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”*, onde o autor suscita reflexões acerca da Educação Física com os seguintes questionamentos e proposições:

que ciência é essa? [...]. A Educação Física é ciência? A Educação Física deveria ser uma ciência? É imperativo que se defina a identidade epistemológica de nossa “área” como uma identidade científica? E mais, identidade da área só pode ser entendida como a configuração de uma ciência? Mas, afinal, não estamos já frente a uma nova ciência, a da Motricidade Humana? (BRACHT, 2000, p. 54).

Não nos convém preocuparmo-nos em formular respostas para essas perguntas, mas cabe ressaltar que foram elas que nos instigaram, e o dissertar do autor sobre esses questionamentos nos ofertou subsídios para organizarmos o nosso pensar. Nessa direção, ressalvamos que definir categoricamente a Educação Física dentro de um conceito de ciência seria uma tarefa difícil, por percebermos que há diversos entendimentos sobre o que ela seja, e não caberia a nós julgar o certo ou o errado. Propomo-nos a delinear a nossa compreensão, com suporte em Bracht (2000, 2003), Kunz (1998, 2012c) e Fensterseifer (2014) acerca da ciência e suas analogias com a Educação Física.

Frente aos variados discursos existentes que primam pelo caráter de produção em série, Kunz (1998) afirmou que o modelo de ciência e tecnologia estabelecido configura, desde aquela época (há quase 20 anos) e continua até hoje, uma possessão sobre a Natureza e o agir humano. As revistas científicas passaram a ser o veículo disseminador das grandes produções científicas, uma forma de estimular os pesquisadores a se especializarem em pesquisar e publicar seus achados em busca de certo reconhecimento acadêmico em sua área de atuação. A Educação Física, neste processo de publicar para ser valorizado, andou em passos lentos. Acredita-se que isso se deve por justamente ter imprecisões, como bem foram instigadas nos questionamentos de Bracht (2000).

Um dos dilemas ao estabelecer um caminho para fazer ciência na Educação Física está justamente cunhado nessa disputa entre as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Naturais e Exatas, uma questão epistemológica que permanece em fervorosa discussão até os dias de hoje. Fensterseifer (2014, p. 129), ao levantar o questionamento “deveria a Educação Física optar por uma delas ou flertar com ambas?”, considera que as propostas são oriundas de pontos de vista bem diferentes e originam perspectivas distintas. Nessa direção, Santos (2008, p. 40) afirma que “Não basta, porém, apontar a tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo dessa superação”. Logo, para optar por uma ou outra, é preciso estar ciente de que a escolha logrará caminhos árduos por já predispor de características e pré-conceitos estabelecidos que regem a produção do conhecimento.

Na Educação Física, deparamo-nos com pesquisas e estudos que se preocupam em encontrar subsídios para melhorar a prática, uma “intervenção de orientação científica”. Tais pesquisas se preocupam com as funções do movimento humano em prol da melhor execução, do melhor rendimento, instituem formatos e padrões para as ações de movimento (KUNZ, 1998, p. 39).

Ao discorrer sobre a produção do conhecimento em Educação Física, Kunz (1998) indica a temática do Movimento Humano enquanto fundamental para a área. Em suas proposições defende a importância de uma teoria que “analise o Ser Humano que se movimenta e não os movimentos por este realizados/imitados” (p. 38). Para tanto, faz-se necessária uma pesquisa de caráter teórico com embasamento filosófico que dê conta dos “pressupostos epistemológicos, antropológicos, ontológicos e lógicos” (p. 39); nesta direção a ciência na Educação Física tem uma perspectiva histórico-cultural, pedagógica e social.

Outra questão que acomete a produção científica acadêmica não só na Educação Física, mas em todas as áreas do conhecimento é a produção desenfreada em busca de pontuação no currículo. Prevalece um sistema de avaliação que, conseqüentemente, padroniza as pesquisas e a forma de produzir conhecimento sem muita preocupação com a qualidade do que se apresenta enquanto pesquisa.

A Educação Física, frente a esta realidade, mais uma vez depara-se com o embate de subdivisões da área e supervalorização de uma delas em detrimento das outras. Kunz (2012c) aborda essa discussão, com base na pesquisa de Manoel e

Carvalho (2011), apontando como subáreas da Educação Física: a biodinâmica, a sociocultural e a pedagógica. A subárea da biodinâmica ganha destaque no sistema de avaliação da produção científica imposta por melhor se “enquadrar” ao seu sistema metodológico padronizado.

As reflexões e críticas do autor seguem na direção de denunciar uma produção de conhecimentos que prioriza um sistema de produção que muito se assemelha com a produção industrial, uma lógica de quantidade e automatização, que subestima o “saber conhecer” que,

é mais do que ter um grande número de informações. O saber permite filtrar entre muitas informações, aquelas que têm valor, saber é uma forma de nos introduzirmos no mundo, pelo reconhecer, compreender, interpretar. O saber pode levar a um conhecimento crítico e emancipado da realidade (KUNZ, 2012c, p. 29).

Com essa desvalorização do “saber conhecer”, denunciada por Kunz (2012c), a produção do conhecimento acontece em larga escala e em curto período de tempo. Não há preocupações com as sínteses, diálogos, relações socioculturais. Conseqüentemente as subáreas pedagógica e sociocultural perdem espaços na produção científica, por estarem essencialmente vinculadas às Ciências Sociais e Humanas, que, por sua vez, não condizem aos padrões e indicadores de avaliação impostos.

1.1.2 Epistemologia e Educação Física: uma reflexão

Sem dúvidas, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é uma referência para estudos e pesquisas na área da Educação Física. A ementa do Grupo de Trabalho Temático intitulado Epistemologia prevê:

Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento (COLÉGIO...2012, s/p).

Consideramos essas discussões pertinentes, a fim de esclarecer as contendas da produção científica nesta área, visto que é possível observar que os variados discursos sobre a produção do conhecimento em Educação Física derivam de perspectivas epistemológicas distintas. Para Silva (2006, p. 79), “tais bases

epistemológicas e suas decorrentes metodologias trouxeram implicações reducionistas na formulação das temáticas de pesquisa”. A consequência disso é a dificuldade de articular essas diferentes formulações, objetivos e objetos de pesquisa, inclusive, por vezes vinculá-los diretamente à Educação Física. Esta conjuntura de falta de diálogo acarreta danos, pois impossibilita novas sínteses.

O próprio entendimento de epistemologia é prolixo, considerando que cada abordagem teórico-metodológica acaba imprimindo os seus pressupostos para definir-se e identificar-se em suas concepções de ciência. Fensterseifer (1999, p. 172) define:

a concepção de epistemologia como sendo um “discurso sobre a ciência”. Cabe destacar, porém, que não se trata de qualquer forma de discurso mas de uma forma específica de discursividade, a qual se caracteriza por ser eminentemente teórica e não técnica, ou seja, ela diz respeito a “fundamentos” e não diretamente a aplicações. Pergunta-se pelos fatores sociais, culturais, ideológicos, filosóficos e políticos implicados no fazer específico de cada ciência, revelando o projeto que a embasa.

Nessa direção, o autor ainda ressalta que este discurso só é possível a partir de distintos discursos, oriundos da reflexão teórica que também se relaciona com a práxis humana. Afirma, ainda “que a toda prática corresponde uma teoria (ou várias), embora insistamos em falar de uma “prática em si”, como se ela não fosse mediada por uma teoria” (FENSTERSEIFER, 1999, p. 180). Para a Educação Física, entendemos que antes do “saber fazer” precisamos nos preocupar um pouco mais com o saber, compreendendo que o fazer será decorrente desse processo reflexivo.

As ponderações acerca de epistemologia e Educação Física de Bracht (2003) nos remetem a sua constatação de que o anseio de adentrar no meio científico resultou em uma dependência da Educação Física em ancorar-se em outras disciplinas científicas, correspondentes às ditas “ciências mãe”; conseqüentemente foi “colonizada epistemologicamente”, sendo para o autor um dos principais motivos da crise de identidade epistemológica da área.

No campo da EF, no que diz respeito à produção do conhecimento científico, surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, em aprendizagem motora, em sociologia do esporte, etc. (BRACHT, 2003, p. 30 - 31).

Nessa direção, Fensterseifer (1999) complementa que essa condição de dependência da Educação Física se deu por ela não produzir a sua própria teoria,

facilitando, assim, a disseminação de pressupostos pré-construídos com caráter mais instrumental do que reflexivo; “receitas produzidas por outros” (p. 180) é a expressão que o autor utiliza para caracterizar a multiplicidade de áreas agentes e dirigentes da Educação Física.

Perante os diversos caminhos e entendimentos da inserção da discussão de reflexões epistemológicas na Educação Física, consideramos pertinente concordar com Santos (2008, p. 53) na direção de que

as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.

Assim, compreendemos que uma reflexão epistemológica está além do cotidiano acadêmico, pois o que nos encaminha às pretensões epistemológicas relaciona-se intimamente com a nossa maneira de ver e de nos relacionar com o mundo, possibilitando as reais reflexões que ocasionarão contribuições importantes para aquilo de que nos aproximamos e que pretendemos desbravar.

1.2 OS PASSOS E DESCOMPASSOS DA DANÇA NA PESQUISA

Cientes de que todas as discussões e indagações atreladas à ciência, epistemologia e pesquisa em Educação Física persistem quando escolhemos uma temática, um conteúdo específico da área para desenvolver um estudo, consideramos a dança, na perspectiva de Kunz (2006a, p. 90), enquanto “uma das manifestações da cultura corporal de movimento”. Por isso, justifica-se o empenho em dispor de tempo e empenho para alçar novas proposições acerca dessa manifestação.

A professora, pesquisadora e criadora em dança, Jussara Miller, remete-nos ao seu entendimento de pesquisa em dança, atrelado à perspectiva da dança enquanto arte e educação somática desenvolvida por Klauss Vianna, compreendendo que:

O pesquisador sobre arte aborda o que a arte tem a dizer e até mesmo para quem ela diz com todas as suas ressonâncias, ao passo que o artista-pesquisador em arte estabelece uma relação direta com o objeto de pesquisa, que é ele próprio em sua expressão artística. Portanto o processo é o resultado de sua pesquisa acadêmica, ao passo que a obra criada não deixa de ser o produto de sua pesquisa em arte (MILLER, 2012, p. 126 - 127).

Perceber a pesquisa a partir da significação do processo é atrelar as semelhanças entre pesquisa e dança. Percebemos a dança enquanto uma manifestação de descobertas, de autoconhecimento, de legitimidade de suas possibilidades de movimentos, um estudo, uma pesquisa! Pesquisar e dançar sugere movimento, possibilidades de ação e reflexão contínuas.

Demo (1990) concorda que pesquisar é um processo e complementa que é um “princípio educativo” quando se estabelece uma proposta emancipatória em que o pesquisador aceita os desafios da construção de saberes e supera-se. Estabelece relações de diálogo com outros autores, materiais didáticos, informações, mas a construção é própria e livre de qualquer forma de domesticação de pensamento.

Dentre as reflexões sobre pesquisa e dança, Miller (2012) compreende que pesquisar está além de buscar explicações, definições e dados. Quando vista desta forma, a pesquisa abre espaços para que a dicotomia teoria/prática se estabeleça. Por outro lado, a partir do momento em que a pesquisa é encarada enquanto uma necessidade de diálogo, os estudos são aprofundados e possibilitam significações durante todo o processo de pesquisar, com construções de novos olhares e abordagens para a dança.

Outra analogia possível nos foi incitada por Heller (2003, p. 16), que, ao dissertar sobre *ritmo*, afirma que “No caso da música, a simetria perfeita entre a duração dos pulsos é apenas aparente. Mesmo um elemento rítmico que se repita de forma aparentemente igual nunca é exatamente igual”. Instiga-nos a pensar que o mesmo se dá com a dança, pois, por mais repetições que se realize de um movimento (passo de dança), ele nunca será exatamente igual ao da primeira vez, terá outras impressões, outras sensações. Poderá ser o mesmo ao olho nu daqueles que observam, mas nunca será o mesmo para aquele que dança. Desse modo, na dança, quiçá existam mais descompassos do que nossos olhos podem ver.

Portanto, não convém estudar, pesquisar, escrever sobre a dança, um fenômeno constituído de variáveis imperceptíveis, seguindo um método predefinido,

alicerçado em pressupostos determinados. Dantas (1999, p. 10) ao lançar mão da fenomenologia para compreender o fenômeno da dança argumenta que,

[...] para dar conta de algumas idéias da dança é preciso estar em contato com a experiência da dança, fazendo das reflexões, discussões e interpretações, diálogos com a própria dança. Neste sentido, é necessário trabalhar com zelo e sensibilidade.

Desse modo, consideramos pertinente utilizar-se da Pesquisa Teórica, compreendendo-a a partir de Demo (2009, p. 35 - 36). Ansiamos que essa nos apresente suporte para “(re)construir teorias” sobre a dança e os variados elementos que a compõem, cientes de que o autor alerta que

O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa. Principalmente acarreta desenvoltura argumentativa, que é talvez a arte central da pesquisa e da ciência (DEMO, 2009, p. 35 - 36).

Ainda sobre a pesquisa teórica, o autor destaca a diferença entre teoria e “teoricismo”. A pesquisa teórica fundamenta-se enquanto elemento essencial da ação de pesquisar, a partir dela delineiam-se caminhos, argumentos, discursos, conceitos oriundos de nossa capacidade de criação. Por outro lado, o “teoricismo”, define o autor, “faz teoria pela teoria e vive de mera especulação” (DEMO, 1990, p. 21).

Comprometemo-nos a nos entregar a uma reflexão teórica sobre a dança e esperamos ser incitados a dialogar, argumentar e escrever sobre esse fenômeno à luz da compreensão de Marques (2006, p. 20) acerca do “ato de escrever”: um “impulso vital por onde se libertam as forças do espírito”, estando atentos ao princípio do mesmo autor de que a folha em branco nos dá suporte para escrever as nossas impressões sobre nossas leituras, interpretações, que por vezes são contraditórias e dão margem para interpretações divergentes; nestes momentos, quando nos possibilitamos às novas sínteses, encontramos o sentido do nosso estudo, do nosso trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO A DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

2.1 INDÍCIOS DA HISTÓRIA DA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

No desígnio de compreender o início da trajetória da Dança em Cadeira de Rodas, faz-se necessário lembrar como se deu o início do esporte adaptado. Araújo (1998) relata que essa ação teve início na Europa e nos Estados Unidos com o objetivo de reabilitar soldados lesados na Segunda Guerra Mundial. Há relatos de que após a Primeira Guerra Mundial esse trabalho já tenha sido realizado, com o mesmo objetivo, porém não teve continuidade. Foi a partir do século XX que se passou a estabelecer leis e políticas sociais para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Ferreira (2003) complementa que a proposta de valer-se do esporte enquanto forma de tratamento e reabilitação foi primeiramente desenvolvida na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha, disseminando-se para outros países incluindo o Brasil.

A Organização Internacional de Esportes para Pessoas com Deficiência (ISOD) foi fundada em 1964 com a participação de 16 países. A principal finalidade era organizar as atividades esportivas para pessoas com deficiência visual, com paralisia cerebral, amputação e demais deficiências. E, em 22 de setembro de 1989, o Comitê Paralímpico Internacional (IPC) passou a ser a Instituição responsável pela organização dos jogos internacionais para-desportivos (FERREIRA, 2003).

No Brasil, até 1984, a entidade responsável pelo desenvolvimento do esporte adaptado era a Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE). Após essa data, funda-se a Associação Brasileira de Desportos em Cadeira de Rodas (ABRADECAR), responsável pelo desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência provocada por lesão medular, poliomielite e amputação. E, após, a Associação para Deficientes Visuais. A junção dessas Associações resultou na organização do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), que é a instituição brasileira filiada ao IPC (VAZ, 2001).

Não há indicações que determinem data e local exatos para o surgimento da DCR, mas há fatores contribuintes. Além do movimento de legitimidade dos direitos das pessoas com deficiência, na mesma época, houve contestações de bailarinos acerca da artificialidade e das limitações do Balé Clássico, e propuseram a

inovação, dando ascendência à Dança Moderna. A partir de então, com a queda dos estereótipos quanto ao modelo de corpo capaz de dançar, novas danças passaram a existir com diferentes propostas de movimento e manifestações, inclusive a Dança em Cadeira de Rodas (FERREIRA, 2003).

Compreende-se que a partir de então, além do caráter de reabilitação, passou-se a compreender a DCR enquanto arte e esporte. Com o caráter esportivo, a partir de 1985, na Holanda, foram organizados os primeiros campeonatos regionais locais da modalidade, seguidos pela Bélgica, em 1987, e pela Alemanha, em 1991. Em 1991 também ocorreu, na Alemanha, a segunda Conferência de Dança em Cadeira de Rodas, onde se constituiu o Wheelchair Dancesport Committee (WDSC), que enquanto subcomitê da ISOD passou a ser responsável pela Dança em Cadeira de Rodas, tanto na modalidade recreativa como na competitiva. Assim, em 25 de abril de 1992 ocorreu a primeira competição de Dança em Cadeira de Rodas, organizada pelo WDSC. O reconhecimento como competição internacional aconteceu em 1997, na Suécia (HULLU, 2002 apud FERREIRA 2003).

A Dança Esportiva em Cadeira de Rodas é dividida em duas categorias: Combi, onde um cadeirante dança com um andante, e Duo, onde a dupla é composta por dois cadeirantes. Nos eventos de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, os atletas preparam-se para desempenhar Danças Standard (Valsa, Tango, Valsa Vienense, Slow Foxtrot, Quickstep) e Danças Latinas (Samba, Cha cha chá, Passo Doble, Jive). As normas da modalidade foram desenvolvidas em países europeus, que já contavam com a prática da dança de salão no âmbito de competição. No Brasil essa prática não é muito comum, seguem-se os modelos pré-estabelecidos mundialmente (BARRETO, 2011).

O apoio e a divulgação da DCR enquanto arte, inicialmente, deram-se através dos comitês Estaduais e Municipais do Programa Very Special Art (VSA). No Brasil, com sede no Rio de Janeiro, a VSA foi criada em 1990 filiada à VSA Internacional do Kennedy Center for the Performing Arts, em Washington. Os objetivos desta associação eram identificar trabalhos nas áreas culturais (artes visuais, cinema, dança, fotografia, música, teatro, artesanato e literatura), voltados para pessoas com deficiência; estimular os grupos que trabalhavam com a arte em prol do desenvolvimento educacional e da integração social; promover e divulgar a produção artística em todas as suas manifestações (BARRETO, 2011; FERREIRA, 2002). A DCR também era desenvolvida no Brasil por grupos independentes do

VSA. Estes eram vinculados às universidades, às associações de deficientes, às prefeituras municipais, aos centros de reabilitações e a algumas escolas de dança.

Barreto (2011) e Ferreira (2002) destacam que os grupos apresentavam diferentes características, trabalhavam com distintos estilos de dança; observavam-se traços de dança moderna, contemporânea, folclórica e outras, perpassando por conceitos de dança educação, dança criativa, dançaterapia, dança-teatro, técnicas de improvisação, entre outras. As apresentações ocorrem em grupos, solos e/ou duplas, grupos mistos (heterogêneos) e pessoas com ou sem deficiência física. Barreto (2011, p. 26) afirma que havia confusão no entendimento acerca do que era a dança em cadeira de rodas, se era “um novo estilo ou se era uma possibilidade da dança moderna, uma vez que não havia uma técnica para se desenvolver a dança em cadeira de rodas”.

Com o apoio da ABRADCAR e da ANDE, em novembro de 2001, vários grupos de dança, associações e universidades participavam do I Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas no Brasil. Influenciados por propostas de dança artística, esportiva e educacional, fundaram a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR), uma entidade não governamental, com o intuito de “administrar, dirigir, difundir, promover e incentivar esta modalidade de dança, praticada por dançarinos com e/ou sem deficiência física” (FERREIRA, 2002, p. 100). Para Barreto (2011), a CBDCR foi criada com a finalidade de incentivar a dança artística, desenvolver a dança esportiva, capacitar os recursos humanos envolvidos e desenvolver pesquisas na área.

Então, em 26 de novembro de 2002, a CBDCR organizou o II Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas e o I Campeonato Brasileiro de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, na Sociedade Hípica de Campinas - SP, com a participação de 12 duplas de Dança, de distintos estados brasileiros. Atualmente a CBDCR organiza edições de Campeonato de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, Mostra Artística de Dança em Cadeira de Rodas, Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas, Encontro de Pesquisadores de Dança em Cadeira de Rodas e cursos de formação/capacitação de Dança em Cadeira de Rodas.

Nos resgates históricos acerca da DCR no Brasil, percebe-se o interesse em legitimar essa prática. Os meios utilizados para isso se fizeram para além dos eventos. Parcerias com meios acadêmicos foram estabelecidas, o que rendeu

algumas produções de dissertações e teses. As que se destacam até o momento estão ilustradas no quadro⁸ seguinte:

Quadro 1: Publicações de Dissertações e Teses com a temática da Dança em Cadeira de Rodas.

	Autor	Título	Instituição	Ano
1	Eliana Lucia Ferreira	Dança em cadeira de rodas: os sentidos da dança como linguagem não-verbal (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas	1998
2	Rosângela Bernabé	Dança e deficiência: proposta de ensino (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas	2001
3	Eliana Lucia Ferreira	Corpo – Movimento – Deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação (Tese de Doutorado).	Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas	2003
4	Maria Auxiliadora Terra Cunha	A utopia da aventura em cadeira de rodas: um imaginário da dança como (re)descoberta das linguagens corporais (Tese de Doutorado).	Faculdade de Educação Física - Universidade Gama Filho	2004
5	Maria do Carmo Rossler de Freitas	Desvendando as emoções da dança esportiva em cadeira de rodas (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba	2005
6	Alessandro de Freitas.	Elaboração de um Instrumento de Análise da dança esportiva em cadeira de rodas (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba	2007
7	Anete Otília Cardoso de Santana	Simetria na dança: vestígios matemáticos na prática da dança esportiva em cadeira de rodas (Dissertação de Mestrado).	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2009
8	Otávio Rodrigues de Paula	Intensidade de esforço na competição de dança esportiva em cadeira de rodas (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Juiz de Fora	2010
9	Michelle Aline Barreto	Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade (Dissertação de Mestrado).	Faculdade de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Juiz de Fora	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Ferreira (2003) e Barreto (2011), essa parceria entre comunidades acadêmicas e científicas, organizações não governamentais e grupos independentes

⁸ O referido quadro foi elaborado pela autora. Os dados apresentados são provenientes do site da CBDCCR – www.cbdc.org.br e de BARRETO, M. A. **Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade.** Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

foi importante para a valorização da Dança em Cadeira de Rodas no Brasil, tendo em vista que publicações acadêmicas científicas são consideradas um veículo de disseminação e propagação de conhecimento e informação. Ainda destacam as parcerias com professores e atletas de outros países que vieram ao Brasil para contribuir na formação de professores/coreógrafos, bailarinos/atletas e arbitragem; nas trocas de experiência era visível “o interesse dos grupos internacionais para impulsionar estudos nessa área, considerando que nos países europeus e no mundo, as pesquisas nessa modalidade ainda não acontecem” (BARRETO, 2011, p. 98).

Frente a esse quadro de publicações percebemos que em sua grande parte os estudos buscam compreender, verificar ou analisar aspectos inerentes à Dança Esportiva em Cadeira de Rodas. Destoando desse rol, destacamos o estudo de Rosângela Bernabé, no ano 2001, que desenvolveu em sua Dissertação de Mestrado propostas de ensino e aplicação da dança e seus elementos para pessoas com deficiência física, com a intenção de não fazer distinções entre os diferentes tipos de lesão ou grau de comprometimento motor. Bernabé (2001) levanta questionamentos interessantes acerca da prioridade que as escolas de dança convencionais dedicam aos corpos “perfeitos” enquanto pré-requisito para dançar. Seu estudo abrange abordagens de dança que privilegiam pessoas com distintas deficiências (deficientes visuais, auditivos e mentais). O estudo se desenvolveu a partir de princípios da pesquisa-ação, a partir da atuação da autora. O material bibliográfico se constituiu a partir do método desenvolvido por Rudolf Von Laban, da “Eutonia”, proposta por Gerda Alexander, e da “Dançaterapia”, estruturada por Maria Fux.

Bernabé (2001) estabelece três princípios para desenvolver seu estudo: a Estrutura, a Identificação e a Linguagem; e seis etapas de ensino: O Encontro com os Pares do Grupo; O Tato e o Contato com a Cadeira de Rodas; A saída da Cadeira; O Corpo no Chão; A Descoberta dos Movimentos do Corpo; Juntando as Conquistas e Montando os Conjuntos de Movimento. Conclui que a dança pode ser um processo e não um instrumento de treinamento. Inclui que a dança transcende os espaços destinados a essa prática, fazendo com que o corpo seja visto e utilizado como instrumento de expressão, seja no palco seja no dia a dia, independentemente da lesão.

Outro estudo que nos chama a atenção, do ano de 2004, é de Maria Auxiliadora Terra Cunha que em sua Tese de Doutorado - A Utopia da aventura em cadeira de rodas: um imaginário da dança como (re)descoberta das linguagens corporais - enfoca o ato da imaginação da pessoa com deficiência, estabelece relações entre movimento, ritmo, sociedade e vida; considerando que o corpo mutilado passa por uma metamorfose contínua. Afirma que esse processo pode se dar de forma prazerosa e expressiva por meio da dança.

Para alcançar seus intentos, Cunha (2004) se utiliza de entrevistas semiestruturadas com a intenção de coletar informações pertinentes junto ao grupo colaborador (composto por pessoas com e/ou sem deficiência física). Suas construções teóricas baseiam-se em autores como: Bachelard, Gilbert Durand, Pessin, Postic, Campbell, Maffesoli, Eliade, Chevalier & Gheerbrant, Nilda Teves, Caillois, Liberman e Laban. Cunha (2004) informa, enquanto resultado de seu estudo, a dança como utopia, que celebra e permite a expressão. Afirma que o desejo de dançar dos corpos paralisados indica a necessidade da solidariedade das pessoas sem deficiência para que possam expressar seus sentimentos e emoções.

Frente a essa breve contextualização histórica da DCR e à explanação dos caminhos trilhados para a legitimação dessa prática, acreditamos ser pertinente explanar, a partir de nossas percepções, quais as reais intenções de legitimação da DCR.

2.2 DANÇA EM CADEIRA DE RODAS: PARA QUEM?

Quando nos deparamos com uma apresentação de DCR, questionamos em que medida a Dança em Cadeira de Rodas é desenvolvida pelos sujeitos/atores principais, as pessoas com deficiência física? Ainda: Esta dança é desenvolvida para quem? Consideramos tais questionamentos frente à realidade que nos foi arrolada de competições e espetáculos. Não nos é tocante à ideia de que aqueles sujeitos dançam ou se movem unicamente com seu próprio ritmo interno, exteriorizam seus medos, angústias, superações e alegrias fantasiados pelo fetiche de um belo figurino, ou encoberto com as luzes de um palco. As impressões superficiais enchem nossos olhos, e este é o caminho mais rápido - talvez o mais enganador - para nossa interpretação do que está acontecendo. Preferimos acreditar que tudo está lindo! Talvez entre uma apresentação e outra

percebêssemos algumas “falhas” na coreografia, mas isso é irrelevante frente à tamanha beleza da superação daqueles que com suas cadeiras de rodas, outrora fator limitante de movimento, hoje lhes permite dançar. Surpreendente como nossos sentidos físicos nos enganam!

Apesar de estarmos fazendo interpretações, a partir de um caminho de encontros e desencontros, supomos pertinente descrever a realidade que acomete tais interpretações. Como já apresentado anteriormente, a DCR no Brasil é promovida e divulgada a partir da CBDCR, órgão que desde 2001 se mobiliza para disseminar essa prática em diferentes estados do país. O foco principal da organização está na modalidade esportiva, com caráter de competição, como já descrito na contextualização histórica; por meio da Confederação muitos cursos e treinamentos a nível internacional já foram promovidos no Brasil.

Ao analisarmos as ações desenvolvidas pela CBDCR no período de 2001 a 2011, verificamos que a pretensão da organização está em valorizar e disseminar a dança esportiva. Segue um quadro demonstrativo:

Quadro 2: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas⁹

Período/Ano	Acontecimentos
2001-2003	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Organização de uma mostra específica de DCR e Simpósio para discutir as manifestações artísticas que já aconteciam em diferentes regiões do país; ➢ Criação da CBDCR; ➢ Cursos de capacitação em dança esportiva e artística em cadeira de rodas e arbitragem com professor Hebert Rausch da Alemanha;
2004-2006	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Participação de professores brasileiros em Cursos de arbitragem e classificação funcional na Holanda; ➢ Primeiro investimento de órgãos públicos para incentivo da DCR – vínculo com Ministério dos Esportes; ➢ Curso de dança esportiva em cadeira de rodas com a professora Pippa Roberts, de Malta; ➢ Curso de arbitragem em dança esportiva em cadeira de rodas e Curso de técnica de dança esportiva em cadeira de rodas com os professores Iwona Ciok e Wlodzimmierz Ciok, da Polónia; ➢ Primeira participação do Brasil em eventos/campeonatos internacionais (2th The Malta Open Wheelchair Dancesport Championship);
2007-2008	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Estabilidade da modalidade esportiva; ➢ Grupos e instituições assumem a organização dos Campeonatos (fora do ambiente universitário, conotação esportiva); ➢ Primeira participação de duplas brasileiras (da Bahia e do Rio de Janeiro) em campeonato mundial (6th World Wheelchair Dancesport Championship, em Minsk – Bielorrússia);
2009 – 2011	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Legitimidade da modalidade no Brasil; ➢ Aprimoramento dos atletas para as disputas internacionais; ➢ Curso avançado de técnica de dança esportiva em cadeira de rodas com a professora Pippa Roberts, de Malta.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ Os dados apresentados são provenientes de BARRETO, M. A. **Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade**. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

Questionar: DCR para quem? está na intenção de alertar que muitas vezes a bandeira da inclusão, que é defendida por grande parte das organizações que promovem algum tipo de atividade exclusiva para as pessoas com deficiência, com vistas ao esporte de rendimento, pode estar envolta em uma grande utopia. Acomete-nos que a DCR com caráter esportivo acaba segregando um grupo e privilegiando uma pequena parcela da população que convive com alguma deficiência física. Partindo do princípio de que as classificações funcionais têm o papel de avaliar e caracterizar o atleta da DCR, verificando em qual categoria o mesmo se encaixa, as determinantes avaliadas são o grau de mobilidade de membros superiores e coluna vertebral.

A nossa interpretação crítica frente à realidade da DCR com caráter esportivo está embasada na compreensão de Kunz (2006a) acerca da desportivização na dança. Compreendemos que desenvolver a dança a partir de princípios competitivos exige que ela passe a ser regida por protocolos e técnicas preestabelecidas, para condizerem à avaliação de uma arbitragem, gerando uma descaracterização da sua essência formativa e sensitiva para uma linguagem expressiva criadora.

Nessa direção, acerca da dança com caráter competitivo, Lima (2006) corrobora com nossas reflexões, dissertando sobre a problemática, para esse contexto da dança, de que as técnicas e os procedimentos adotados para obtenção de um “efeito” repercutem em um movimento reproduzido e sistemático que é realizado com uma determinada função. O caráter expressivo e sensitivo do se-movimentar na dança é vitimado por uma normatização e padronização de gestos.

Nesse contexto, visualizamos a DCR com caráter artístico ainda à espera de uma luz, visto que as mostras artísticas, por não trazerem expectativas de lograrem espaços nos rankings internacionais da dança esportiva, ficam em segundo plano. Porém, elas não estão totalmente abandonadas pela CBDCCR, pois a dança artística, por vezes, é desenvolvida na intenção de um laboratório, onde talvez seja possível fazer uma ponte para a “promoção” de um dia criar, moldar novos atletas para a DCR.

2.3 DANÇA E DEFICIÊNCIA FÍSICA: QUAL O CORPO QUE DANÇA?

Admitimos que a ideia inicial de dedicar um espaço nas linhas deste estudo para pensarmos acerca da temática do corpo foi por vezes conflituosa e duvidosa,

pois há uma vasta publicação sobre o tema. Há discussões que caracterizam o corpo como suporte nas áreas da biologia, fisiologia, biomecânica, sociologia, educação, antropologia, entre outras. Há discussões cartesianas que acreditam no dualismo corpo e mente. Há debates de corpo-sujeito e corpo-objeto, ser corpo ou ter corpo? Corpo sensível, corpo físico, corpo estético, corpo padrão. Para Nóbrega (2010, p. 31), esses vários discursos são fruto de uma “racionalidade moderna” que, na premissa de conhecer o ser humano, buscou especificidades e “produziu um saber fragmentado sobre o corpo”, deixando submergir nessas vastas abstrações que somos seres corpóreos.

Assim, arriscamos proferir que ainda há algo a ser refletido, efetivado e revelado, que nos estimulou a seguir com este propósito. Há necessidade de refletir sobre qual o corpo que dança na DCR, tendo em vista que encontramos aqui uma quebra de paradigma acerca do corpo do bailarino, do sujeito dançante. Pois, não estamos tratando de um “corpo” que atenda ao arquétipo de imagem corporal difundida por uma cultura de consumo. Ao contrário, estamos refletindo sobre um sujeito que é taxado como incapaz, deficiente, excluído por não se enquadrar nos padrões corporais da dita normalidade moderna.

Apresentar importância para esta discussão, quando falamos em dança, é para Kleinubing *et al.* (s/d) algo irrefutável, pois a dança se consolida no corpo; o sujeito dançante, seus movimentos e gestos manifestam sua intencionalidade, pois não se separa o corpo que está em cena do corpo que está no mundo. Logo, essa reflexão faz-se necessária, pois estaremos considerando o ser humano, o sujeito dançante. Nessa condição está implícita a diversidade humana, sua individualidade e subjetividade, que há tempos suporta as tentativas de padronização de uma sociedade estereotipada.

A cultura de consumo que nos cerca estabelece várias uniformizações: o que comer, o que vestir, como dançar. Nessa analogia se institui também a “imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual” (NÓBREGA, 2010, p. 23). Vastamente difundida pela comunicação de massa, essa imagem passa a ser um modelo estético imposto enquanto legítimo. Por conseguinte, ao criar uma imagem do que é belo, exclui-se a beleza singular, as diferenças e particularidades existentes nas diferentes etnias, nas diferentes faixas etárias, nas características e condições físicas diversas.

Essa discussão acerca de beleza, do belo, foi-nos incitada por Duarte Junior (1991, p.13), ao defender que “a beleza é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo”, prediz que o belo não está, nem de longe, atrelado às padronizações atribuídas ao corpo, não diz respeito às medidas, nem tampouco a forma física e suas proporções. “Beleza é relação” entre ser e sentir, está nestas entrelinhas sim uma forma e uma aparência, porém significada na experiência das percepções do que simboliza o belo na subjetividade do sujeito. Justificando a conhecida expressão “o que é belo para um não o é para outro” (p.45), não é uma questão de relatividade, mas de relacionalidade.

O mesmo autor nos alerta que estamos imbricados em uma “civilização racionalista” que prioriza a função das “coisas e pessoas” gerando circunstâncias de “experiências práticas”. Nessa condição, as receitas, marcadas pelo utilitarismo, de como fazer e como ser são cultuadas. Esse contexto nos revela que a dança também está enleada de “experiências práticas”, principalmente quando busca um padrão de bailarino(a), alto(a), magro(a), flexível, ágil, condizente ao modelo da imagem do Homem Vitruviano¹⁰ de Leonardo Da Vinci, um corpo equilátero e matematicamente padronizado, apto para o dançar. Pode-se considerar que outra evidência da presença de “experiências práticas” na dança se dá na constituição do ideário de movimento padronizado e mecânico, bem como nos interesses em aperfeiçoar gestos em prol do rendimento, situações já criticadas por Kunz (2006a) no âmbito dos esportes.

Quando recebemos um convite para prestigiar um espetáculo de dança, uma performance ou qualquer outro evento relacionado a arte, a primeira imagem que nos vem a cabeça é relacionada às “experiências práticas” anteriormente mencionadas, pois somos condicionados a imaginar o padrão. Pensando na realidade da DCR, frente à padronização, à primeira vista, causa estranheza encontrar em um palco um(a) bailarino(a) utilizando uma cadeira de rodas, ou com algum de seus membros amputados, ou uma hemiplegia, com certa desproporção entre membros inferiores e superiores, devido ao grande trabalho realizado pelos braços para deslocar-se com sua cadeira de rodas.

¹⁰ Homem Vitruviano é uma obra de Leonardo da Vinci. É um desenho que descreve uma figura masculina desnuda separada e simultaneamente em duas posições sobrepostas com os braços inscritos num círculo e num quadrado. É um desenho famoso que acompanhava as notas feitas pelo artista por volta do ano 1490 num dos seus diários.

Essa estranheza pode gerar uma admiração extrema, por achar que estão fazendo algo até então impossível, caindo na ilusão de que qualquer movimento realizado será espetacular, será dança, será aplaudido e venerado. Ou causará uma hostilidade por achar que estão ferindo um conjunto de elementos estabelecidos historicamente na dança, ao que diz respeito à técnica, ao belo, à estética, ao movimento. Sabemos que esses apontamentos suscitam questionamentos que ultrapassam a discussão acerca de corpo, surgiriam questões relacionadas ao que se entende por dança, arte, deficiência física, educação, entre outros aspectos.

Não se trata de delatar as diferenças existentes na DCR, quando comparadas a outras modalidades e estilos de dança, como se essas características trouxessem bônus ou ônus para essa prática. Porém, não devemos ser indiferentes às particularidades que encontramos no âmago e meandros da DCR. Peculiaridades que são alvo de (pré)conceitos no âmbito da dança e da arte. O sujeito exposto em cena será observado aquém de sua apresentação artística, será analisado a partir de sua deficiência física atípica nos palcos.

Essa afirmação se efetiva por compreendermos que, na perspectiva da “experiência prática”, de Duarte Junior (1991), a dança prioriza a imagem do corpo presente em cena a partir de sua função estética, condizente ao modelo dito correto. Em contraponto, cabe ressalvamos que nossa relação homem-mundo se institui por meio do corpo, nossa condição de existência, que é físico, biológico, fisiológico, espiritual, social, histórico, sensível e de variadas possibilidades, porém não fica estancada no corpo.

Nessa direção, Nóbrega (2010) reforça que o corpo já é presente em tudo que realizamos, mas para além da consideração de um todo constituído por distintas partes que se relacionam entre si (membros, órgãos e sistemas) para desempenhar determinada função. Ao contrário, constitui-se na experiência vivida, nas possibilidades de reflexão e ação que despertam o sujeito para perceber sua relação com o mundo. Logo, para perceber essa relação não é coerente fragmentar em partes e funções ou, no caso da DCR, destacar particularidades da deficiência física, apresentando uma análise parcial, que considere o corpo a partir de uma concepção sistemática.

Os preceitos da fisiologia, biologia e demais áreas do conhecimento, que se dispõem a estudar o corpo em suas formas e funções, não contentam o entendimento do corpo vivido, por existir nessa relação uma modulação de sentidos, de

experiências entre sujeito-mundo, envolta por considerações com a cultura, historicidade em prol de uma emancipação intelectual, afetiva e política (NÓBREGA, 2010). Tais elucidações acerca do corpo também foram possíveis a partir Merleau Ponty (2013). O autor destaca que

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo ao seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofo mesmo do corpo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 20).

Para além deste entendimento de ser-no-mundo, Merleau Ponty nos apresenta uma perspectiva de compreender o sujeito enquanto um ser de ação, sentidos e relações; nessa direção, o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão, criatividade, subjetividade. A partir desse entendimento, e não de um corpo moldado, utilitarista e fragmentado, visualizamos a possibilidade de discussão acerca do corpo presente na DCR, o qual não pode negar ser atípico no mundo da dança.

Merleau Ponty (2013, p.18) afirma que “é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura”. Ora, se ao pintar ele estabelece esta possibilidade de ver o mundo, podemos afirmar que a dança também o faz, visto que o sujeito ao investir em sua capacidade inventiva deixa fluir o seu dançar, institui maneiras de comunicar a relação ser-no-mundo para além de um corpo-objeto, de repetições preestabelecidas, de conceitos e práticas estipuladas. Partimos do entendimento de que

Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si... (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19).

Na mesma direção, Heij (2006) entende que o ser humano é um ser corporal e seus movimentos são ações de relações significativas, logo não é o deslocamento do corpo, a técnica realizada em um giro na dança, por exemplo, que identifica o

movimento, mas a intencionalidade e o sentido que este giro representa ao sujeito que dança. Nesse sentido, ousamos afirmar que a mesma significação é possível ser percebida em relação a objetos, pensando na cadeira de rodas que passará a ter outra relação de sentido/significado para o sujeito que dela depende para realizar qualquer movimentação. A cadeira de rodas deixa de ser algo diferente e estranho, passando a ser a possibilidade de seu “se-movimentar” na dança.

Tais ponderações acerca de corpo e movimento nos aproximam do entendimento de Tamboer (1989) e suas interpretações acerca de “corpo-substancial” e “corpo-relacional”. Sendo que o modelo de corpo substancial prediz a imagem fragmentada do sujeito, prevê, como reforça Castro (2015, p. 66), uma “separação entre corpo e mente, corpo e alma ou corpo e espírito”, considerando a existência de diferentes “mundos”, “o mundo interior (da alma e da mente) e o mundo exterior (do corpo)”. Logo, essa é uma proposta de separar uma unidade indivisível, desconsiderando a concepção de “ser-no-mundo” declarado por Merleau Ponty (KUNZ, 2012a, p. 203).

Ao caracterizar o corpo-substancial presume-se que existe um limite: o corpo é a pele e tudo que está envolvido por ela, uma substância “fechada em si”, por isso considerado “mundo exterior” que está alheio às possíveis relações existentes. Para esta compreensão de corpo, o entendimento sobre o movimento parte do princípio de “movimentos corporais” enquanto um deslocamento desse corpo de um lado para o outro ou suas partes em diferentes ângulos e/ou direções sem intencionalidade sobre as relações significativas existentes neste movimento (HEIJ, 2006).

Nesse sentido, pode-se inferir uma estreita relação existente entre a concepção de corpo-substancial e a crescente valorização de padronizações de movimentos, em geral pela busca de uma imagem de corpo (aparência física) imposta, ou seja, um corpo-substancial que é facilmente manipulado. A busca por rendimentos e performances pode ser evidenciada no esporte de rendimento, na escola, pelas aulas de Educação Física, nas academias e clubes, em suas variadas sugestões de atividades, e também na dança.

A partir disso, entendemos não haver espaços somente para o corpo-substancial na dança e na DCR. Principalmente na DCR, em que a deficiência física possivelmente se sobressairia às demais características exibidas em uma apresentação, por exemplo. Ao considerar o movimento na dança a partir da concepção de “corpo-substancial”, excluiríamos a relação “homem-mundo” e

consequentemente a sua capacidade criativa e inventiva proveniente de suas relações e experiências vividas. Possivelmente cairíamos em uma observação simplista sobre qual o membro não está em movimento? Por que não está em movimento? Qual a deficiência física presente no palco? Deixando, assim, de lado o olhar de entender a dança enquanto arte e expressão.

Na proposição de compreender o movimento na DCR para além da deficiência física e reconhecer qual o corpo que dança, seguimos ao encontro das reflexões de Kunz (2012a) acerca do entendimento de “corpo-relacional”. Nessa perspectiva, ultrapassa-se a possibilidade da existência de distintos mundos (mundo interno e mundo externo), recusando as tentativas de compreender o ser humano em partes (corpo, alma, mente, espírito), mas compreendendo-o como um todo indivisível. O autor enfatiza que na perspectiva da “imagem de corpo-relacional” é essencial considerarmos a “relacionalidade do corpo, do corpo-sujeito” (p. 205), que é onde “experimentamos relações em nosso Mundo que é construído pelas nossas ações” (TAMBOER, 1989, p. 23 apud KUNZ, 2012a, p. 205).

Nesse contexto, a relacionalidade, as relações do “corpo-sujeito” e homem/mundo estão além das relações estabelecidas de forma externa. Consideram-se as relações internas e intrínsecas imbricadas em uma relação de sentidos e significados, fruto da “inter-relação homem/mundo”, livres de neutralidade, pois, para se estabelecer relações com sentidos e significados, considera-se primordial a intencionalidade humana, constatada em suas ações (KUNZ, 2012a, p. 205).

Para Merleau-Ponty (2013),

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento - mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido - um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro...

Logo, a ação humana é uma relação intencional de homem/mundo, seu movimento é compreendido enquanto ações de movimento que consentem ao sujeito descobrir-se e transformar suas intenções em seu se-movimentar. O homem é um ser de ações e seu agir é relacional. Essas relações dizem respeito, por

exemplo, à intenção de fazer algo, ao contexto em que é realizado, os sentidos e significados atribuídos à determinada ação de movimento, características que reforçam o agir humano pautado em relações significativas, possíveis de existir a partir da ideia de corpo-relacional (HEIJ, 2006).

Ao considerar as ações humanas e sua intencionalidade, compreende-se o “Corpo-Humano” para além de sua forma e função (KUNZ, 2012a, p. 206), o que vem ao encontro do propósito de compreender o movimento dançado na DCR para além da deficiência física. Ao apreender as nuances da “imagem de corpo-relacional”, percebemos que é possível articular-se ao pensamento de Miller (2012, p. 118) quando afirma que “o corpo que dança permite o sensível”, o movimento dançado acende possibilidades de ser e sentir, revela-se um corpo que é instituído por vestígios de vivências e experiências que constam no poder de criação, invenção e imaginação no se-movimentar de quem dança.

Para o momento, parece-nos pertinente, a partir da concepção de imagem de “corpo-relacional”, ser possível afirmarmos que ele dança! Porém, a pergunta, “qual o corpo que dança?” ainda está sem resposta persuasiva. Seria audacioso de nossa parte respondê-la e assinalar qual o corpo que dança após entendermos que somos uma unidade indivisível, que somos seres corpóreos e todo nosso agir é corporal, como nos indica Tamboer (1989) apud Kunz (2012a). Faz-se necessário ainda refletirmos sobre o movimento dançado, sua originalidade, para quiçá chegarmos a uma proposição.

3 POR UMA PERSPECTIVA DE MOVIMENTO NA DANÇA

Nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionados por algo (Kunz, 2006a, p. 78).

Neste capítulo propõem-se um diálogo que suscite a reflexão sobre o movimento humano e suas decorrências na Dança, na tentativa de defender uma concepção em que o sujeito que dança e o movimento dançado não podem ser analisados de maneira isolada.

3.1 UMA COMPREENSÃO DO “SE-MOVIMENTAR HUMANO”

Em início da década de 1990, principia no Brasil um movimento em busca de delinear propostas para a Educação Física, derivadas das discussões da pedagogia crítica brasileira, que notasse a sociedade capitalista de forma crítica a partir da educação. Dentre as abordagens que emergiram¹¹, destacamos a *Crítico Emancipatória*, desenvolvida pelo Professor Elenor Kunz, com influências da pedagogia de Paulo Freire e embasamentos teóricos a partir de autores como Merleau-Ponty, Gordjin, Tamboer e Trebels (BRACHT 1999).

Para Kunz (2006a, p. 31),

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional. [...] Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”.

Nesse sentido, pensando em uma educação física à luz de uma abordagem de “ações comunicativas”, compreende-se o movimento enquanto um “se-movimentar” que, para Surdi e Kunz (2010, p. 278), “pode ser entendido como forma de linguagem que possibilita um conhecimento mais reflexivo do mundo”, em que o

¹¹ Para compreender mais sobre a história da constituição das abordagens da Educação Física ver: BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

aluno/sujeito, a partir de seu “repertório cultural”, será agente principal na construção e viabilização desse processo de comunicação com o mundo.

Marques (2012) compreende que a proposta do “se-movimentar” emana com desígnio de “interpretar o movimento em sua totalidade, manifestando com ela interpretações que relacionam o movimento com intenções significativas do “ser humano-no-mundo”” (p. 50). A autora ainda se propõe a esclarecer a nomenclatura apregoadada à teoria do “se-movimentar”, justificando a utilização do pronome pessoal reflexivo “se” como identificador do “autor do movimento”.

Observamos a preocupação de Elenor Kunz em diferenciar o que seria movimento e o que seria um “se-movimentar”, quando elucida que

Não são *corpos-objetos* que se percebe deslocando-se no tempo e no espaço quando se vê o ensino dos esportes para iniciantes, mas sim crianças/adolescentes, motivadas ou não, talentosas ou não, com alegria, tristeza, bem-vestidas ou malvestidas. Enfim, percebe-se sempre muito mais do que as teorias sobre o movimento de pessoas no esporte podem e querem descrever. O que se deseja mostrar é a limitação que existe, quando uma teoria pedagógica da Educação Física pretende se apoiar em conceitos do estudo sobre o movimento humano desenvolvidos na perspectiva do “objeto em deslocamento” [...] (KUNZ, 2006a, p. 104).

Percebemos que a questão primordial está em pensar o movimento humano enquanto um fenômeno essencial para a existência. Assim, o movimento é entendido como precondição das variadas experiências objetivas e significativas do sujeito. Trebels (2006) distingue o “se-movimentar” a partir da conduta do ser-humano em movimento, entendendo esta ação de forma relacional, significativa e intencional, repleta de sentidos. Cunhamos, então, que, nesta direção, a qualidade do movimento não está pautada em sua execução motora. Compreendemos que o “se-movimentar” está intimamente relacionado às vivências, às percepções e às sensações possíveis de ser no agir humano.

Kunz (2012a) nos explica que compreender a possibilidade de um “se-movimentar” é abranger o movimento humano a partir de uma “concepção dialógica”¹². Além disso, numa visão filosófica, onde se legitime o agir humano com importância à percepção, à experiência e à sensibilidade, reafirmando o “se-

¹² Teoria antropológica para o movimento humano, desenvolvida por Tamboer (1979, 1985, 1989), com embasamentos teóricos em Gordjin e Buytendijk. A intenção de Tamboer era contrapor as teorias do movimento humano baseadas basicamente em interpretações empírico-analíticas (KUNZ, 2012a, p. 208).

movimentar”, pautado nessa concepção dialógica, é um diálogo estabelecido entre o ser humano e o mundo por meio do seu agir. Araújo *et al.* (2010, p. 6) contribui afirmando que

O movimento humano está inserido num contexto relacional que torna possível um diálogo incessante entre os sujeitos e o mundo, estabelecendo um embate no qual os sujeitos se revelam e são revelados pelo próprio movimento, atualizando-se e transformando-se junto ao mundo.

Compreendemos, com subsídios de Kunz (2012a), que os sentidos e significados do agir humano se estabelecem a partir das relações originadas nos diversos contextos despertados no se-movimentar, sendo este constituído na intencionalidade do sujeito. Tais inserções são reafirmadas na ideia de dialogicidade no movimento humano. Elucidamos o entendimento de uma concepção dialógica do movimento, onde o que prevalece é o interesse no sujeito em movimento e não o gesto, o deslocamento, o movimento propriamente dito e analisado de forma mecanicista.

A partir disso, compreendemos que entender o movimento humano como um diálogo é valorizar a relacionalidade entre Homem-Mundo, possíveis de entendimento a partir de posições teóricas e filosóficas do movimento que permitem a reflexão acerca deste modo de ser/estar no mundo. A relação dialógica do movimento consiste em “questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados” (KUNZ, 1998, p. 9).

Em consonância com essas reflexões, Heij (2006) considera as relações significativas entre ser humano e mundo enquanto uma possibilidade de diálogo. A partir do se-movimentar, o sujeito consigo mesmo, com os demais sujeitos e coisas estabelece relações de sentidos e significados próprios, ou seja, a relacionalidade. Tal fenômeno se constitui de forma cíclica e espontânea, partindo do contexto da situação vivida em ações de participação e de questionamentos. O que caracteriza este se-movimentar enquanto um diálogo fundado na relacionalidade é a condição do ser humano enquanto um sujeito que existe, está no mundo em uma relação de constituir e ser constituído por ele. Entende-se mundo, nesse contexto, enquanto tudo que o constitui, sejam coisas, pessoas, matérias orgânicas e inorgânicas, visíveis e invisíveis.

Nessa direção, para Kunz (2006b) e Heij (2006), o ser humano possui uma necessidade intrínseca de movimento, sendo uma das formas principais do seu existir, que caracterizam a condição “estar-aí-em-movimento”. Logo, o se-movimentar corresponde à relacionalidade desta necessidade humana com as suas intencionalidades. Porém, há a problematização de que “nem sempre se pode dizer que o homem mantém um constante interesse na satisfação de certas necessidades” (KUNZ, 2006a, p. 27). Cunhamos que a gênese dessas necessidades merecem uma observação e reflexão, sabendo que atualmente as concepções de esporte, lazer, prática de atividades físicas e exercícios físicos estão envolvidos pela malha mercadológica da indústria cultural, prevalecendo, nesta necessidade suscitada pelo mercado, a busca pelo movimento padrão e estereotipado.

Para Kunz (2006a), a evolução científica e tecnológica, percebida e disseminada pelos meios de comunicação de massa, contribui para essa expansão do ideário de movimento padronizado e mecânico, com interesses de aperfeiçoamento de gestos em prol do rendimento no esporte. Podemos afirmar que o mesmo interesse de rendimento se alastra em busca de um estereótipo de corpo, evidenciado na cultura do fitness e das academias.

A rigidez na execução do gesto ou do movimento esportivo, juntamente com a padronização dos locais onde este movimento é realizado, permite o controle e a organização das atividades pelo princípio máximo que orienta este tipo de movimento: melhoria de rendimentos e habilidades para a concorrência e competição (KUNZ, 2006a, p. 84).

Nessa direção, inferimos que os estudos na área da Educação Física e dos esportes não arrojam interesse no se-movimentar humano, mas em elaborar técnicas e formas que promovam o ajuste de movimentos para facilitar a imitação pelo homem e assim lograr resultados e performances. Essa analogia foi cunhada por Kunz (1998, p. 8), pois, para o autor, estes “movimentos criados” a partir de testes, aparelhos sofisticados e laboratórios promovem a “cientifização’ do mundo da vida”. Os movimentos genuínos conhecidos, experimentados e sentidos no mundo vivido de indivíduos não geram interesse, ficam esquecidos. As implicações desses “movimentos tecnicamente desenvolvidos” recaem diretamente sobre as experiências e vivências dos indivíduos que passam a priorizar um corpo e um movimento determinado, inventado.

Conforme Kunz (1998) apresenta,

Numa perspectiva histórico-cultural, vejo isto como bastante problemático, pois a cientificação do mundo da cultura de movimentos faz com que as últimas possibilidades humanas, não imitativas, se dissolvam, ou seja, em nome do progresso e desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, da indústria cultural e da própria escola, o homem precisa imitar tudo: pensamentos, ações e sentimentos, incluindo nisto o seu modo próprio de se-movimentar. É o processo de clonagem humana já em vias de concretização, ou seja, é fácil de ver nos outros o que nós mesmos somos (KUNZ 1998, p. 8)

Na premissa de não delatar o esporte enquanto desencadeador de uma cultura de padronização de movimentos, Surdi e Kunz (2010) defendem que “não é o esporte em si que padroniza os movimentos, mas sim o que é feito do esporte para que isto aconteça” (p. 274 - 275). Asseveram que o esporte pode ter um caráter criativo e significativo, desde que os praticantes percebam formas diversificadas de prática e se permitam as oportunidades subjetivas. Araújo *et al.* (2010) orientam que

O mundo perceptivo nos coloca diante de uma vida espontânea. Portanto, é preciso cuidado para não nos rendermos ao paradigma social vigente de objetivismo, a fim de não desvalorizarmos o caráter relacional e criativo que é ponto fundamental do movimento humano (p. 5).

Perceber o se-movimentar humano, a partir dessa perspectiva, em diferentes ações seja no esporte, na dança e qualquer outra manifestação da cultura de movimento denota aceitar a condição de que homem e mundo são inseparáveis e nesta relação há um modo diferenciado de “estar-no-mundo”. Compreender o movimento de forma dialógica é possível se ponderarmos quatro aspectos destacados por Kunz (1998): o sujeito/autor, a situação, a modalidade e o significado dos movimentos.

Ao destacar o sujeito/autor enquanto um aspecto importante de referência para a análise de movimento a partir de uma concepção dialógica, Kunz (1998, p. 9) pretende ressaltar que o “movimento é uma ação de sujeitos”, logo, em toda e qualquer ação, seja na dança, no esporte seja em atividades de lazer, a relação Homem-Mundo está constituída em uma analogia dialógica e subjetiva, em que a atenção principal está no sujeito que se-movimenta. Assim, pode-se inferir o segundo aspecto ressaltado pelo autor, a situação, pois se há dialogicidade e subjetividade entende-se que o “movimento é uma ação vinculada a uma

determinada situação”. Nesse contexto, ponderamos que toda ação no se-movimentar humano está relacionado com outras pessoas, coisas e situações que são distintas e divergentes, caracterizando a relação dialógica no movimento humano.

Ao destacar o aspecto modalidade, Kunz (1998, p. 9) não está se referindo à modalidade esportiva, ao jogo, mas a um despertar para “compreender-o-mundo-pelo-agir”, ou seja, considera nessa análise que toda realização de movimento, na dança, nos jogos, nos esportes, etc., está diretamente relacionada à percepção de tempo e espaço, de sensações e emoções advindas da descoberta de si ao se-movimentar em determinada situação. Nessa direção, podemos compreender o quarto aspecto sugerido pelo autor, o “movimento é uma ação relacionada a um significado”, pois se há subjetividade, dialogicidade, há um despertar para o conhecimento de si. Inferimos que há uma forte relação na constituição de sentidos e significados quando o sujeito está na gerência de suas ações, do se-movimentar.

Cunhamos que o movimento humano, na perspectiva de um se-movimentar, está interpretado e instituído por um “aspecto natural”. A partir desta compreensão, conseguiremos distinguir o movimento, apresentado de forma artificial e fragmentada, e o “se-movimentar”, que enfatiza a intenção, o sentido e a criação própria do ser humano que se movimenta.

3.2 “SE-MOVIMENTAR HUMANO”: IMPLICAÇÕES PARA A DANÇA

Diante desse entendimento de movimento humano, compreendemos a dança enquanto um processo educativo em constante construção e repleto de possibilidades que permitem a liberdade de expressão para o sujeito que sente e vive a dança, bem como a criação de novos “sentidos e significados” para o processo criativo do dançar. No entendimento de Porpino (2006, p.119) este dançar “pode significar não somente entrar em contato com um mundo de sentidos já estabelecidos pela humanidade, mas também a transgressão de tais sentidos já formulados na criação de outros”.

Para Kunz (2006a, p. 92), é a partir dessas significações que este “ritual de imitação/representação de movimentos: da natureza, do mundo da vida ou dos deuses”, acompanhado dos elementos espaço, música e subjetividade resulta em um “se-movimentar natural e espontâneo”, uma linguagem não verbal, por vezes

não compreendida por aqueles que se deixaram tomar pelo “pensamento lógico-formal da racionalidade moderna”.

Nessa direção, Garaudy (1980) nos faz refletir e pensar em uma dança que vai além do movimento gestual que se desenrola no espaço, além de uma manifestação artística. A dança passa a ser um modo de viver, de existir, pois o “corpo” que dança estabelece uma relação subjetiva com o meio, com a natureza e expressa um sentir e um ser que as palavras são incapazes de descrever. O sujeito que dança transpõe as barreiras do imaginável e este “se-movimentar” repleto de “significados e sentidos” passa a ser um meio de comunicação e ligação entre os que dançam e os que contemplam o dançar.

Dantas (1999) e Porpino (2006) corroboram com Garaudy (1980), afirmando que a dança faz sentido e cria novos sentidos tanto para quem dança quanto para quem aprecia o dançar. O sujeito que dança realiza movimentos que são criados, recriados e revividos, podendo não apresentar uma utilidade aparente, mas possuem sentido e significado em si mesmos.

Para Laban (1978), o movimento na dança caracteriza-se enquanto meio e não como fim em si próprio, pois conduz em seu interior inquietos significados e intenções, proporcionando ao indivíduo a ampliação da percepção de corpo e sua relação com o mundo à medida que se oportuniza uma vivência corporal.

Fernandes (2000), ao minutar sobre o método Laban¹³, afirma que o mesmo foi definindo a dança enquanto movimento humano que institui arranjos de linhas no espaço e incorporando o movimento cotidiano em suas peças de dança, de forma narrativa e cômica, onde o dançarino era um integrado ser que pensava-sentia-fazia. Alegava que a dança deveria ser experienciada, entendida, sentida e percebida pelo indivíduo como um ser completo, criando um sistema de entendimento da dança como linguagem cinestésica ou simbólica.

Esse entendimento de movimento na dança, que se configura no sujeito que cria, recria e sente, também foi observado nas obras de dança teatro de Pina Bausch¹⁴, onde estão inclusos trabalhos de interação entre as diferentes formas de

¹³ Rudolf Von Laban aos 21 anos iniciou o seu estudo sobre o homem e as relações com a vida, movimentos e expressão. Os trabalhos de Laban buscavam romper com as formas tradicionais do Ballet Clássico e redescobrir a Dança enquanto Educação e Terapia (FERREIRA, 1998).

¹⁴ Philippine Bausch foi coreógrafa, dançarina, pedagoga de dança e diretora de balé alemão. Foi diretora da Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, localizada em Wuppertal, que, conforme Caldeira (2010), utilizando diversas linguagens e experiências adquiridas em sua transição pelo teatro, dança e cinema, apresenta ao mundo a possibilidade de uma arte real.

arte. Caldeira (2010) narra que nos trabalhos de Bausch observam-se as polaridades da natureza humana. Dessa forma, pretendia mostrar as necessidades internas de cada indivíduo que resultam em uma ação, e não o simples movimento corporal dançante.

Bausch sugeria temas, depois selecionava partes do fluxo que acontecia ao seu redor dando-lhes forma: elaborava uma *montagem*. Como ela mesma dizia, o que mais interessava eram as relações entre os seres humanos. Para isso observava, observava e observava. Selecionava, recortava e montava os pedaços. Queria que a vida estivesse presente em seus trabalhos e certamente conseguia. O trabalho de Bausch tem o mérito de gravar os fracassos da comunicação cotidiana, questionar seu significado, descobrir seu vazio e com ele o fator distorcido das relações dos seres humanos de hoje (CALDEIRA, 2010, p. 119).

Fernandes (2000) afirma que Bausch não propõe recusar a história do corpo e nem a da dança, mas sim reconstruí-la criticamente, apresentando a transformação da dança, onde o ser em movimento incorpore sua identidade, sua história em constante modificação no tempo e no espaço, com contradições e transformações. A proposta de Bausch questiona o papel estético da dança, desmistificando o corpo do sujeito que dança, permitindo a exploração da expressão espontânea, onde o dançarino é capaz de mover-se e jogar com as possibilidades de movimento e expressão.

Nessa direção, a compreensão acerca do movimento e da expressão nos reportou a Marques (2012, p. 116) no ensejo de situar a dança enquanto “linguagem expressiva e criadora”. O termo “criadora” se institui na defesa de que o entendimento de linguagem expressiva está além de codificar gestos e imprimi-los a partir de sentidos e significados prontos. A magnitude do se-movimentar na dança está exatamente nesta capacidade de constituir seus próprios sentidos e significados no movimento, partindo do princípio da inexistência de sentidos e significados exatos, indicando que o movimento dançado, a partir de uma concepção dialógica do movimento, permite explorar sua subjetividade, criar e expressar.

Situar a dança na perspectiva de uma “linguagem expressiva criadora” é compreender que nesta condição o gesto expressivo estará em constante (re)significação. Nessa direção, inferimos que a capacidade de transformar um gesto em uma ação aberta a uma forma de linguagem expressiva é possível, estando o sujeito na condição de autor do seu movimento na dança (MARQUES, 2012). Tal liberdade de explorar e conhecer a si mesmo através da expressão na dança

permite ao sujeito uma nova síntese sobre os sentidos atribuídos à linguagem, compreendendo que a expressividade é um possível caminho para a superação de sentidos e significados do movimento na dança.

A dimensão dos sentidos do gesto do movimento constituído como linguagem não pode ser representado, significado pelas palavras, porque simplesmente ele significa de outra maneira; a recriação do mundo através da linguagem não-verbal apresenta-se como uma metáfora. Isso é possível porque se faz em relação ao que o dançarino viveu e vive na sua experiência direta com o mundo; a dança é a linguagem corpórea de cada pessoa que significa principalmente a existência de movimento no corpo (FERREIRA, 2002, p. 137).

Ponderemos que o discurso corporal instituído na dança, em uma perspectiva de “linguagem expressiva criadora”, possui uma capacidade distinta da linguagem falada, mas ambas buscam o mesmo sentido de expressão. Na dança percebemos o gesto corporal e apregoamos a ele valores, objetivos, relações sociais, significados distintos constituídos a partir das experiências já vividas em nossa condição de existência.

Quando dançamos, o corpo ao se-movimentar o faz com expressividade, a riqueza de movimentos, gestos e expressões revelam “verdades” intimamente instituídas na subjetividade. Consideramos que essa ação expressiva canaliza a intencionalidade do sujeito dançante e nos comunica, em linguagem não verbal ou linguagem expressiva criadora, os sentidos e significados do se-movimentar na dança. Para Fux (1988, p. 21), “através da palavra podemos esconder e mentir, mas nosso corpo, unido ao movimento, não pode enganar nem mentir”. Nessa direção, incutimos que ao dançar o sujeito exterioriza um ritmo interno, potenciais adormecidos que em movimento se transformam e expressam o que os movem, e cunhamos que o ritmo seja a condição primordial da linguagem da dança.

3.2.1 Movimentos ritmados: a dança e o ritmo interno

Considerar o ritmo enquanto condição primordial da linguagem expressiva na dança é perceber que todo movimento se dá de forma ritmada. Reconhecemos que a música é um dos aspectos importantes para o desenvolvimento do ritmo na dança, mas queremos destacar um entendimento de ritmo que transcenda a ideia de som, música, notas e arranjos musicais. Ao encontro dessa percepção sobre o ritmo, Kunz (2005) desenvolve o conceito de movimentos ritmados, elucidando que tal

entendimento não se detém às atividades que se utilizam de músicas para executar movimentos, exercícios que se adaptam a sua estrutura rítmica.

Reconhecemos, por outro lado, que na vida cotidiana de pessoas, na natureza e até mesmo na movimentação planetária, existe uma constante atividade rítmica que, inclusive, quando interrompida ou modificada abruptamente, pode apresentar sérias consequências para aquela situação. Enfim, estamos todos e sempre totalmente envolvidos com movimentos ritmados, basta perceber os movimentos do coração ou da respiração, por exemplo, como ritmos internos, além dos do dia a dia, nas respectivas atividades, na perspectiva externa (KUNZ, 2005, p. 19).

Percebemos que o agir humano está atrelado ao ritmo, seja na própria maneira de nos movermos (caminhando, correndo, comendo, dormindo, etc.) seja na fala, no silêncio. Cada sujeito desenvolve à sua maneira, um ritmo pessoal e particular, que também se relaciona a um ritmo coletivo percebido e estabelecido a partir das relações com outras pessoas, outras coisas, com o mundo de forma dialógica e criativa. Compreendemos que na dança esse fenômeno ocorre de dentro para fora, como se o estímulo para nosso movimento na dança surgisse no âmago de nossa sensação, estimulada pelo ritmo de um som, de uma música e até mesmo do silêncio (FUX, 1988).

Quando recebemos um estímulo sonoro externo - música, ruídos, palmas, sons da natureza, etc. - na intenção de transformar nossa percepção audível em dança, permitimo-nos a movimentos corporais que seguem uma determinada “ordem”, cadenciada pela estrutura rítmica proposta. Independente de diferenças culturais, nossos sentidos são ativados para atuarem de forma harmônica nessa ação. O som ao qual somos submetidos, a música, por exemplo, infere um ritmo que nos remete a emoções já vividas, um ritmo interno, que pode ser diretamente expressado nessas ações de forma criativa. Para Vargas (2007), os estímulos externos, a música, os sons são importantes para aguçar e nos fazer reagir a eles, para então revelar nossos impulsos internos, deixando nossos sentidos atuarem sobre nosso movimento.

Por outro lado, estamos acostumados a atrelar o ritmo ao som, às frases musicais, portanto excluimos a suposição de perceber ritmo no silêncio, conceber movimentos ritmados sem música. Consideramos que “música é uma coisa viva e não fica no receptáculo auditivo apenas, mas penetra em todo o corpo. Podemos escutá-la com o calcanhar, com o ventre, com uma mão, participar com todo o corpo” (FUX, 1988, p. 45). É possível perceber um ritmo não audível, um ritmo

interno quando nos possibilitamos conhecer outra dimensão de movimento corporal, aquilo que nos move internamente, que nos sensibiliza e propõem uma transformação a cada vivência.

O que nós vivenciamos é um balanço interno, seja estimulado por algo externo ou não. Essa vivência pode muito bem ser acionada por nosso próprio ritmo interno - sangue, respiração ou caminhar. Na dança isso tudo é superado por uma vivência original. As composições de dança só podem ser libertadas para uma expressividade na medida em que uma autocomunicação se forma em nós, possuímos experiência rítmica em toda vivência e vivemos nosso ritmo corporal sempre como uma nova vivência.

Esse ritmo deve ser vivido em ação em duas dimensões: um ritmo biológico, fisiológico, que tem um estímulo externo; e uma vivência interna, que só é possível se nós vivenciarmos esse ritmo enquanto algo apenas para nós. Quando a música nos apresenta um ritmo, isto nos parece ser aparente, mas na verdade ela por si só não pode significar nada. Quando nos sentimos tomados por um ritmo, estamos trocando alguma coisa, ele não pode ser apreendido unicamente de forma externa, nós somos tomados pelo som, pelo ruído, pela música, e a nossa vivência é acionada, na verdade, pelo nosso ritmo interno.

3.2.2 Uma perspectiva de movimento na dança

Os autores com quem dialogamos até este momento nos apresentam a dança enquanto educação, arte, expressão, comunicação, técnica, criação, elementos entrelaçados e constituintes em um sujeito que é emoção, sentimento, percepções, registros de vivências e experiências que transfigura seu dançar no seu “se-movimentar”. Entretanto, Marques (2012) nos alerta de que a aprendizagem do movimento humano, relacionada tanto à dança como aos demais esportes, ainda está carregada de automatizações e exigências de padronizações de movimentos coordenados e, por vezes, isso faz com que o sujeito se movimente de tal forma, mesmo sem saber por que o comete, passando simplesmente a executar “movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo” (KUNZ, 2012a, p. 246).

Esses movimentos “repetitivos e imitativos”, para Lima (2006, p. 14), acometem a “marginalização do sentido/significado” do movimento de cada sujeito; perde-se a subjetividade em “prol de modelos e padrões de movimentos vazios de

significação”. Nesse contexto, a autora ainda refere-se às competições de dança enquanto promotores deste “processo de imitação” (p. 27), pois o que interessa nesse rol é o resultado final, a coreografia.

Acreditamos que dançar, a partir de uma concepção dialógica do movimento, é uma ação que incita o desenvolvimento do autoconhecimento, tendo em vista que os movimentos realizados não estarão em um plano de repetições e reproduções, pois haverá uma intenção em cada gesto, uma procura por perceber, experimentar e apresentar sentidos e significados. Nessa relação, ressaltamos que o respeito às próprias limitações e dificuldades é de extrema importância, evitando constrangimentos e frustrações (SILVA e ANTUNES, 2008).

Nessa direção, Kunz (2012b) estabelece relações acerca do conhecimento de si com as vivências e experiências que o sujeito, desde criança, constitui consigo mesmo, com outras pessoas, com objetos, com a natureza, com seu mundo vivido. Para o autor, estar em contato com diferentes oportunidades de “vida, vivência e experiência” a partir de um se-movimentar espontâneo e autônomo, permite ao sujeito se descobrir, desenvolver e se apoderar de sua própria sensibilidade, percepção e intuição humana.

Na dança, o sujeito é capaz de experimentar, viver e sentir distintas sensações; ações genuínas e aparentemente sem função alguma levam ao conhecimento de si e dos outros. O movimento se materializa enquanto uma linguagem, expressão única, sendo considerado por Vargas (2007, p. 65) “uma expressão particular de cada ser humano”. Assim, concordamos que

O fazer na dança de cada sujeito é singular e original, e nisso ele vai se diferenciar dos outros na maneira de apreender, de experienciar um determinado movimento, seja esse uma movimentação criada pelo grupo, por ele próprio ou na vivência de uma técnica corporal específica (MARQUES, 2012, p. 28).

Referenciamos Kunz (2006a; 2012a, 2012b), Lima (2006) e Marques (2012) para determinar uma concepção de movimento para a dança, que se constitua então num “se-movimentar” na dança que surge a partir do “movimento espontâneo e natural” do sujeito; que esta experiência seja “originária, criativa e significativa”, permeada por uma aprendizagem pautada no diálogo e na valorização das experiências de cada sujeito que se propõem ao dançar.

Portanto, acreditamos na dança enquanto um “se-movimentar” possível para todos, suscitando a singularidade, sensibilidade e intencionalidade de cada sujeito. Não queremos julgar os que dançam buscando um padrão de corpo perfeito, apoiados na padronização de movimento e de corpo. Apenas salientamos o quão satisfatório é permitir-se o dançar na sua singularidade, priorizando sua atitude de ser e estar no mundo, entregar-se a uma ação sensível e significativa.

4 AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA DCR

A partir das considerações firmadas acerca da DCR, dos diálogos construídos neste escrito acerca do corpo e do movimento no âmbito da dança, suscitamos ideias e reflexões que apontem possíveis caminhos para a prática da DCR. Considerando que não temos por intenção elaborar um modelo do que e como fazer, tendo em vista que investimos críticas a esta maneira de perceber os processos de ensino e de aprendizagem em qualquer âmbito educacional, inclusive na dança, delineamos algumas possibilidades, fazendo relações com o entendimento de corpo-relacional, que nos possibilita compreender a importância da subjetividade e da relacionalidade presentes no agir humano. Estamos embasados por um se-movimentar na dança, que nos possibilita compreender o movimento humano de forma dialógica, que considera o sujeito e suas intencionalidades.

4.1 PROCESSO CRIATIVO NA DANÇA ABERTO ÀS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

A dança, bem como as demais atividades expressivas, quando desenvolvidas a partir da perspectiva do sujeito dançante, tem potencial para possibilitar o conhecimento de si e do mundo. Nessa direção, Saraiva-Kunz (2009) indica a dança-experiência ou dança-improvisação enquanto um meio de perceber o mundo, atrelada a uma concepção baseada no comportamento estético. Considera que ao priorizar estratégias metodológicas abertas a experiências estimula-se o potencial criativo incitando o dançar próprio.

Nessa direção, Feijó (1996) compreende que um processo de aprendizagem estética na dança vai além de possibilitar diversas maneiras de experienciar os movimentos e expressões. Para a autora, é fundamental que o sujeito que se propõe ao dançar, nessa perspectiva, esteja disposto a deixar aflorar a sua sensibilidade para perceber seus limites e suas capacidades, deixando de lado os modismos e gestos padronizados. Passaremos a discutir três situações pedagógicas na dança, consideradas importantes por Feijó (1996) para permitir uma “experiência do mundo sensível”: a improvisação, a interpretação e a concretização de experiências.

A improvisação é considerada a porta de entrada para a percepção das ações estéticas com vistas à sensibilidade. Para isso, a expressão de movimento pode ser estimulada, mas não induzida ou predeterminada, para se legitimar nesse processo uma aprendizagem autônoma que possibilite ao sujeito encontrar e ampliar a sua maneira de saber sentir. Assim, terá condições de explorar tais sensações de si, do mundo e dos outros, e enfim exteriorizar, expressar em movimento (FEIJÓ, 1996).

Ultimamos que a improvisação requer um despertar da percepção, ponderando a concepção dialógica do movimento. Fiamoncini e Saraiva-Kunz (1998) consideram os processos criativos na dança como grandes aliados para aguçar a percepção e acordar os sentidos. Em seguida ponderam que tais experiências liberam emoções e sentimentos, abrangem a intenção, requerem reflexão e afloram a intuição e a subjetividade. Consideramos a improvisação enquanto um processo criativo na dança, que permite a experimentação livre e criativa, facilita a percepção do mundo e a conscientização do movimento pelo sentir.

Visualizamos a importância dos aspectos da improvisação para a DCR, acreditando que esta livre expressão contribua positivamente no processo de superar dificuldades, ao lidar com possíveis situações desagradáveis, desencadeadas pela deficiência na mobilidade de membros. Estar desafiado a perceber-se, sentir e permitir-se ao movimento gera, por um lado, circunstâncias de insegurança, mas, por outro, poderá prover elementos suficientes para descobrir-se. Ressaltamos que a superação de dificuldades que cumhamos não está atrelada a alcançar os já criticados padrões de movimento na dança, mas de aceitação e valorização de sua própria experiência vivida.

A segunda situação pedagógica defendida por Feijó (1996) refere-se à interpretação. A analogia estabelecida expõe que, quando alcançado o ápice da liberdade de expressão, por meio da percepção, passamos a sentir, no caso da dança, a temática sugerida, a música, o ritmo, enfim criam-se espaços para emergir emoções que se transfiguram em um se-movimentar. Subseqüentemente, passa-se à situação de interpretar, que nesse processo “significa compreender o “movimentar-se” em relação à emoção, à sensação, e aos sentimentos dos corporeificados expressos pelos gestos” (FEIJÓ, 1996, p. 59).

Compreendemos que, nessa situação pedagógica, sugerida pela autora, é o momento em que o sujeito passa a refletir sobre o que está acontecendo, seus movimentos, suas ações. Tal reflexão leva a um estado de significação do gesto, ou

imagem dos movimentos que estão sendo expressos, estabelecendo uma relação entre a origem, a forma e a intenção do movimento de forma dialógica e simultânea. Nessa direção, ressaltamos a ponderação de Kunz (1998, p.10), ou seja,

Um processo de relacionamento dialógico em situações de movimento deve acontecer a partir da auto-responsabilidade, da espontaneidade e da autonomia individual, ou seja, não pode se orientar a partir de receitas de especialistas ou indicações alheias. Esta responsabilidade e esta autonomia permitem às pessoas, constantemente, modificar e reestruturar as situações de movimento.

A terceira situação pedagógica foi definida por Feijó (1996) como concretização das experiências. Nesse momento abrem-se possibilidades para as já conhecidas montagens coreográficas na dança, nas quais as intenções coletivas e individuais tomam forma, combinações sob influência de alguma proposta. Geralmente se trabalha com tematizações, ou ainda cores, sentimentos, algo que permita sistematizar a expressão das ideias através do movimento.

A criatividade e a imaginação estão presentes nas três situações pedagógicas abordadas, porém Feijó (1996) ressalta que em especial nesta terceira, pois é a criatividade que possibilita a organização do movimento no espaço e no tempo nas diferentes situações que possam surgir. A imaginação, por sua vez, é que permite a transcendência do conhecido, ou seja, superar os modelos estabelecidos. Por exemplo, a temática do amor sugere um gesto que identifique o coração, porém a imaginação pode permitir um gesto que expresse algo mais. Logo, está diretamente relacionado com a capacidade de recriar.

Perceber o processo criativo na dança como uma experiência corporal sensível é compreender que a aprendizagem na dança, nessa perspectiva, visa o sujeito, sua vivência cultural. Observamos que tal maneira de conceber a criatividade está pautada no se-movimentar da dança. Entendemos a criatividade a partir de Kunz (2012d), ou seja, uma ação que está além do plano de “inventar coisas”, mas um potencial para agir atribuindo sentidos e significados.

As mesmas definições são abrangidas por Fiamoncini e Saraiva-Kunz (1998) na direção de que todo processo criativo também é coeducativo. As autoras conjecturam metodologias para o ensino da dança diferentes das tradicionais. Defendem como conteúdo da dança porque

permite a todas as pessoas dançarem - ou movimentarem-se expressivamente - dentro de suas possibilidades individuais. Na improvisação, evita-se confrontar o movimento com a formalidade da técnica para a sua execução, para não esvaziar o aspecto expressivo do mesmo (p. 101).

Evidenciamos que tais elementos próprios da dança são observados na DCR, por entender que ela é uma manifestação que valoriza as ações dos sujeitos que se movimentam. Nessa direção, Castro (2015) compreende que tratar a dança enquanto uma experiência corporal sensível é apropriado, pois estamos tratando de movimentos autênticos, ou seja, de maneiras próprias de se-movimentar.

As situações pedagógicas na dança que discutimos até o momento, que ressalvam a improvisação, a criação própria enquanto experiências sensíveis, na DCR englobam também um processo de aceitação, de (re)significação do movimento, pois, mesmo deparando-se com uma carência de mobilidade, sobressai a possibilidade de permitir-se ao sensível e aguçar outros sentidos e outras possibilidades de se-movimentar.

4.1.1 A dança na perspectiva do sujeito dançante: a improvisação

Em linhas gerais, improvisar está atrelado ao entendimento de uma ação não planejada. Porém, Saraiva-Kunz (1994) nos esclarece que a improvisação aliada à dança é um caminho de possibilitar movimentos espontâneos, problematizar situações de movimento, proporcionar momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro. Nesse sentido, a improvisação enquanto conteúdo da dança é um meio de aprendizagem.

Encontramos nos estudos de Saraiva-Kunz (1994, 2009), Kleinubing *et al.* (s/d), Fiamoncini e Saraiva-Kunz (1998), Dantas (1999) e Saraiva-Kunz e Kleinubing (2012) algumas reflexões sobre a improvisação enquanto uma opção de aprender e vivenciar a dança. Consideramos esta relação pertinente para a DCR visto que esta proposta se concretiza a partir dos participantes. Desenvolve-se um trabalho que não prioriza normas e técnicas já protocoladas, mas observando-se as particularidades, condições e interesses dos sujeitos, possibilita-se que

os indivíduos criem formas do se movimentar [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do

quotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167).

Aliar a improvisação ao ensino da dança é oportunizar a expressão genuína das sensações advindas de experiências próprias vividas. Compreender esse processo expressivo com o viés da dança é visualizar as possibilidades de conhecer a si mesmo. Kleinubing *et al.* (s/d) corrobora com essa discussão afirmando que, ao submergir em um trabalho de improvisação para a dança, faz-se necessário que o sujeito (re)encontre e (re)signifique suas experiências e vivências de movimento para abranger e comprazer-se de suas possibilidades e potencialidades, bem como o conhecimento de si facilitará a percepção de suas limitações.

Consideramos esses aspectos de fundamental importância para a DCR, o que facilitará o processo de aceitação de seus próprios gestos, desmistificando estereótipos de movimentos e modelos na dança. A partir do momento em que o sujeito perceber que sua cadeira de rodas é parte integrante e fundamental para a execução de seus movimentos, abre-se a possibilidade de quebrar seus medos, permitindo-se a experimentação de movimentos e descobrir-se.

A partir dessas relações e intencionalidades, o sujeito terá domínio de suas ações, podendo organizar estratégias e caminhos corporais que transformem suas experiências vividas em um ato expressivo. Nessa direção, Bernabé (2001, p. 47) colabora conosco, relatando que em seu trabalho com a DCR distingue-se “momentos em que a cadeira vai se transformando num “prolongamento do corpo”, traduzido pelo maior controle da mesma, nas mais variadas situações em respostas mais precisas quanto ao ritmo musical e corporal”.

Saraiva-Kunz (2009) refere maneiras de estimular esse processo de improvisação, com a utilização de materiais, o trabalho com temas, trabalho coletivo de resolução de tarefas, atividades que estimulem a interpretatividade e a constante relação com o outro.

Entendemos, com subsídios em Dantas (1999) e Saraiva-Kunz (1994), que a improvisação relaciona-se intimamente com o repertório de movimento das pessoas; sua abrangência a intento de aspectos artísticos e educativos da dança está baseada em diálogos e problematizações que geram experiências para que o sujeito, ao improvisar, atue de acordo com o momento. Dessa forma, seus gestos e ações de forma livre e espontânea passarão a compor um processo de criação na dança.

Saraiva-Kunz (1994) afirma que a improvisação enquanto método e conteúdo na dança não tem por objetivo primordial alcançar um produto artístico. Para tal ponderação, a autora considera que a improvisação não se utiliza de processos rígidos e técnicos da dança, por isso não se pode ter certeza de que resultará em um produto final, mas não descarta essa possibilidade. Considera que, por meio da improvisação, “os indivíduos poderão descobrir-se com outros interesses no campo das vivências corporais” (p. 167), possibilitando a transformação de uma ação corporal em dança.

Dantas (1999, p. 102) afirma que “muitos coreógrafos recorrem à improvisação como processo de trabalho”, citando como exemplo a coreógrafa alemã Pina Bausch que investe em distintos processos de improvisação na premissa de instigar seus bailarinos a expressarem suas “situações vividas”. Para a coreógrafa, a improvisação é um caminho de investigação, no qual se torna possível conhecer seus bailarinos em sua íntima relação de ser e estar no mundo, transfigurando isso para suas cenas e produções artísticas na dança.

A proposta da improvisação, para Saraiva-Kunz (1994), é ressaltada por pedagogos e coreógrafos da dança por evidenciar um aprendizado possível a todos, independentemente de talentos e habilidades. Ousamos acrescentar que permite o dançar, a descoberta de si e de movimentos para as pessoas com deficiência física que se permitem experimentar a dança-improvisação, pois é a partir desse entendimento de dança que vislumbramos a possibilidade de fugir das formas padronizadas que condicionam o movimento na dança.

4.1.2 A dança-teatro e os jogos teatrais: caminhos e possibilidades

Ao ressaltar a importância das experiências sensíveis na dança, consideramos pertinente incluir nesta reflexão as contribuições dos jogos teatrais e da dança-teatro para o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade dos sujeitos. Santos e Faria (2010) já verificaram e afirmaram em seus estudos que os jogos teatrais, aliados a qualquer situação de ensino e aprendizagem, aprimoram positivamente a capacidade de percepção, na subjetividade, na relação com o outro, na criatividade e no diálogo. Ressaltamos aqui a proposta de diálogo cunhada por Paulo Freire, enquanto um processo de problematização que permite uma aprendizagem autônoma, menos individualista e que respeite as diferenças.

O trabalho com jogos teatrais consiste em empregar atividades problematizadoras que estimulem o grupo participante a solucionar tais problemas de forma coletiva, com reflexão e diálogo. Para que o desenvolvimento dos jogos obtenha êxito, é necessário que os indivíduos interajam, pois a solução do problema será válida se for realizada por todo o grupo. O mediador dos jogos teatrais deve ser capaz de perceber as características do grupo, para sugerir questões problematizadoras capazes de contribuir para a formação e transformação individual e coletiva. Nessa condição, a interação do mediador está em sugerir problemas e alterá-los, não interferindo nas ações do grupo que busca as respostas (SANTOS e FARIA, 2010).

Compreendemos que a contribuição do jogo teatral para a dança, incluindo a DCR, está no estímulo à criatividade, à imaginação, à intuição, à capacidade de refletir sobre o improviso proposto e aos demais incentivos que instigam o sujeito a vivenciar a busca por resposta. Ousamos definir que tais respostas vêm à tona quando os sujeitos em ação no jogo teatral exploram suas potencialidades através do se-movimentar, pois com o jogo são incitados a imaginar e a criar situações, o que não é possível partindo do nada, terão que recorrer ao repertório de suas experiências já vividas.

O trabalho com os jogos teatrais estimula a percepção e a capacidade de sentir. Citamos um exemplo de jogo teatral, em que o mediador solicita que os participantes fechem os olhos e sintam a grama. Ora, um andante poderia imaginar-se de pés descalços na grama, incutir que esta grama está gelada, ou molhada, ou muito seca e, por isso, muito quente. Essas sensações seriam impressas imediatamente na sua maneira de andar ou ficar em pé, deitado ou sentado. Porém, seria possível ao cadeirante a mesma sensação?

Acreditamos que a resposta seja sim. Não seria uma sensação idêntica, nem mesmo para outro andante. Perceber, sentir e expressar podem ter relações com a condição física, mas não estão diretamente atreladas a ela. Supomos que um indivíduo com deficiência física, com debilidade nas terminações nervosas dos membros inferiores, não irá sentir o frio, o calor, o seco ou o molhado nesses membros, mas não podemos afirmar que ele não saiba o que é essa sensação, visto que o pode experimentar em outros membros. Logo, ele também será capaz de incutir, na realização da tarefa que citamos como exemplo, diferentes formas de se locomover.

Destacamos, no trabalho com jogos teatrais, os processos criativos abertos às experiências sensíveis, que possibilitam o conhecimento de si e sua relação com o mundo vivido. Compreendemos que tal proposta de aproximação do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com a dança é promovida pelo diálogo horizontal, no qual os interlocutores envolvidos são vistos como iguais, porém individuais, ou seja, a subjetividade é respeitada e estimulada. Nessa direção, os jogos teatrais possibilitam explorar temas que normalmente estão ausentes, propõem transformar situações, incitando a reflexão sobre diversas questões (SANTOS e FARIA, 2010).

Inferimos a aproximação entre os jogos teatrais e a dança-teatro, visto que esta se utiliza de métodos de criação com base em estímulos de perguntas e respostas, palavras/temas e ações. Cypriano (2005), ao contextualizar essa prática, explica-nos que a mesma teve início na década de 1920, com o coreógrafo alemão Kurt Jooss (1901 - 1979), porém tornou-se conhecida e reconhecida nos trabalhos de Pina Bausch, na companhia Tanztheater Wuppertal. O autor define essa prática como “uma nova forma de dança que representava a união do balé clássico com elementos dramáticos do teatro. Assim, a dança-teatro surgiu como uma nova linguagem” (CYPRIANO, 2005, p. 23).

Para Pina Bausch, trabalhar com a dança-teatro é dar oportunidades para os sujeitos (bailarinos) expressarem-se. Seu objetivo não está voltado para a técnica ou performance perfeitas, mas em permitir que cada um experimente e encontre a melhor forma de exprimir sua individualidade. O trabalho mais conhecido da coreógrafa é o de perguntas e respostas, que tratam particularmente de questões existenciais. Os bailarinos são questionados e incitados a uma autoanálise, e situações de amor, ódio, medo, compreensão, solidão, companheirismo, repressão e alegria são alguns dos temas norteadores do processo de criação. No palco tudo se apresenta de variadas formas, dançando, chorando, rindo, gritando, gesticulando, sentindo. A coreógrafa afirma não ter interesse em investigar como as pessoas se movem, mas de compreender o que as move (CYPRIANO, 2005).

Vislumbramos no trabalho de Pina Bausch possibilidades às pessoas com deficiência física de permitirem-se à dança. Entendemos que, dessa forma, não estaremos priorizando um desempenho performático da técnica da dança, mas oportunizando que os sujeitos (re)signifiquem seus gestos, seus movimentos, suas ações e exteriorizem suas emoções.

No entendimento de Pina Bausch, a dança-teatro é como uma pesquisa, pois tudo que é vivenciado e experimentado é, em grande parte, utilizado, (re)significado para a dança, mas não de forma sistematizada. Não há controle sobre as respostas dos sujeitos envolvidos. Cada bailarino apresenta de forma livre suas inquietações, as emoções que as perguntas lhe acometem (CYPRIANO, 2005). Percebemos que essas são as aproximações com os jogos teatrais, o estímulo à reflexão e o autoconhecimento, a exploração de sensações e o reencontro com experiências de movimentos já vivenciadas. Compreendemos que é possível caracterizar os jogos teatrais, a improvisação, o método de perguntas e respostas da dança-teatro como possibilidades de vislumbrar um entendimento acerca de técnica, diferente do já conhecido e estereotipado padrão da dança.

4.2A DANÇA EM CADEIRA DE RODAS: TÉCNICA E EXPRESSIVIDADE

As reflexões acerca do processo criativo na dança aberto às experiências sensíveis nos remeteram à indigência de compreender nessa analogia a decorrência e o desenvolvimento da técnica, pois consideramos que na dança ela se faz necessária. Lançamos mão de Vianna (2005) para um entendimento sobre a técnica no processo criativo da dança, abarcado, aqui, enquanto um artifício de investigação contínuo, e não um sistema de treinamento físico e de habilidades motoras que visam a um resultado final.

Para Klauss Vianna e seus discípulos, a técnica “tem movimento e não se fecha em si” (MILLER, 2012, p. 26), ela possui formas de fazer dança, caminhos para construção, e entre essas formas há espaços para os subsídios particulares de cada sujeito que se propõem ao dançar, contribuições advindas de suas experiências de movimento e de relações constituídas em seu mundo-vivido, o que para nós contribui significativamente para incitar a expressividade, a essência da dança.

Porpino (2006, p. 119) afirma que a “dança é educação” e requer um aprendizado, uma aquisição de técnicas para sua realização. Vinculamos o entendimento de técnica aos diversos modos de fazer, de dançar, que veiculados pela tradição renovam-se de geração a geração, levando consigo o desenvolvimento de uma destreza, uma certa habilidade ou adaptabilidade para determinada ação, que se traduz num ato educativo. Logo, compreende-se que não estão inseridas

somente práticas sistematizadas ou codificadas para o ensino formal, como as técnicas do Ballet Clássico ou da Dança Moderna.

Para a DCR, valer-se da técnica, ou técnicas educativas, é primordial no sentido de que será por meio delas que o sujeito valorizará sua expressividade. Nessa direção, corroboramos com o entendimento de técnica enquanto um ato educativo que permite a experimentação do sujeito, um despertar para a significação da relação com o outro e consigo mesmo. Por exemplo, desenvolver uma forma de deslocar-se com a cadeira de rodas a partir da percepção de um ritmo, ou descobrir uma forma de deslocamento que exija menos esforço físico, pode ser visto como a aplicação de uma técnica de deslocamento, mas realizar tal tarefa, a partir do entendimento de técnica enquanto um ato educativo e valer-se de uma concepção dialógica do movimento, possibilitará uma emancipação do sujeito e uma transformação de sentidos e significados em relação à cadeira de rodas, pois neste viés a técnica na dança consente ao sujeito essa conexão com sua intimidade, ampliando a compreensão de seu potencial sinestésico, instigando o sujeito ao trabalho corporal com interesse em suas motivações, aguçando a curiosidade de conhecer a si e se expressar.

Compreendemos que a técnica enquanto ato educativo colabora para articular as sensações e experiências corporais e transformá-las em intenções de movimento atreladas às formas e aos ritmos distintos, culminando na dança com interesse na expressividade. Nessa direção, Marques (2012, p. 112) entende a dança como expressividade criadora, pois nela encontramos envoltas no movimento humano indícios de arte, cultura, historicidade e demais vestígios que anunciam um modo de existir, de “ser-no-mundo”.

Vinculamos a importância de compreender a dança enquanto expressividade criadora, atrelada a técnica como ato educativo, por perceber que na DCR essa forma de fazer dança permite ao indivíduo com deficiência criar e recriar imagens de movimento e dança com sentidos próprios. Possibilita que as imagens de como dançar, hegemonicamente apresentadas, não interfiram de modo significativo na capacidade expressiva do sujeito que possui alguma insuficiência motora. Quando relações de comunicação se estabelecem na dança, o sujeito permite associações para originar um processo de conhecimento de si para superar seus obstáculos internos. Evidenciamos que na DCR essa entrega à dança para permitir uma expressividade criadora resulta em ações originais e compensadoras.

A necessidade de autoexpressão do ser humano é defendida por Vargas (2007) como promotora de soluções para seus problemas. Cunhamos que tal necessidade seja vista em âmbito generalizado para pessoas com algum tipo de deficiência, defendendo que, para estas pessoas envolver-se em qualquer tipo de atividade que lhes exige coordenação, ritmo e movimento, pode parecer à primeira vista incoerente, por estabelecer padrões de como fazer que não condizem com o seu estado físico/motor.

Portanto, inferimos que o se-movimentar na dança pode estabelecer essa relação de movimento próprio, autônomo e espontâneo do sujeito na dança, o que para a DCR terá um valor de possibilitar uma conduta de linguagem expressiva criadora própria. Para Vargas (2007), estar envolvido em uma condição que vislumbre uma experiência aberta às vivências internas e externas que a dança pode proporcionar, de maneira flexível, é possibilitar um novo comportamento, uma nova reação frente aos seus obstáculos internos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a DCR configura uma manifestação humana que logrará sentidos e significados para o sujeito que dança, mas também para o sujeito que observa esse dançar. Inferir expressividade baseados em experiências próprias, possibilita uma análise comparativa entre o que somos e o que nos move nas diferentes condições físicas/motoras. Perceber que o movimento está além de uma execução simétrica, biomecânica, motora e fisiológica torna possível o entendimento de uma dança que valorize as possibilidades de cada sujeito, permitindo uma expressividade espontânea envolta por uma sensibilidade.

4.2.1 Caminhos para a sensibilidade

Acreditamos que o desenrolar da dança a partir de um conceito de técnica enquanto um ato educativo possibilita inserir o sujeito em contato com sua expressividade. Essa ação tem o privilégio de permitir modificações de forma objetiva e subjetiva baseadas nas experiências próprias de seu mundo vivido, o que acomete uma abertura de possíveis caminhos de percepção da sensibilidade, tornar-se sensível para si e para os outros.

Entendemos que a dimensão da sensibilidade atrelada à experiência da DCR está vinculada à capacidade de aceitação das diferenças existentes de sujeito para sujeito, a subjetividade, que institui a particularidade e define cada ser como único e

insubstituível. A organização das pessoas que compartilham momentos e vivências na DCR permite que esses sujeitos compreendam que o diferencial da sua forma de dançar não está na sua condição motora, mas na sua capacidade de se permitir às distintas possibilidades de sentir, criar e expressar a partir da sua história de vida, seu mundo-vivido.

Miller (2012) infere, em seus estudos sobre dança e educação somática, que ao dançar o sujeito se permite ao sensível. Provoca um encontro com sentidos plurais, pois todas as possibilidades de sensações e emoções apreendidas e aguçadas na dança imprimem percepções de significados já estabelecidos e que se transformam a cada nova vivência.

Esse processo de estabelecer diálogos com o mundo das emoções, das sensações, das percepções a partir do movimento na dança permite ao sujeito com deficiência estabelecer novas relações de sentidos e significados para seu movimento na dança. Instaura, a partir de suas vivências e experiências, atreladas a sua capacidade de movimento, seja na cadeira de rodas ou fora dela, uma sensibilidade para descobrir-se enquanto corpo-sujeito, e não mais um corpo deficiente. Porpino (2006, p. 138) infere

que a dança pode ser compreendida como educação capaz de permitir e despertar um sentido de beleza, que não se prende a padrões ou a dicotomias, mas que rejunta fragmentos e abre novos horizontes para uma vida que não negue a sua própria realidade paradoxal.

Tal reflexão nos leva a compreender que a dimensão da sensibilidade está além da capacidade de conhecer habilidades e limitações de movimento. Permite a compreensão de que o se-movimentar na dança predispõe ao conhecimento de si na intenção de autoafirmar-se enquanto sujeito que fala, pensa, vibra, pulsa e emociona, não necessariamente preso a uma redoma de vidro onde todos fazem da mesma forma. A riqueza de vivências significativas na dança se estabelece a partir do sentido que produzimos sobre elas a partir de impressões subjetivas.

Fiamoncini e Saraiva-Kunz (1998) afirmam que a dança tem a capacidade de despertar um potencial cinestésico, viabilizando a abertura para uma percepção sensível do mundo. Alertam que essa capacidade pode reverter-se em um aspecto negativo quando a referência de uma determinada realidade está estabelecida a partir de uma imagem de potencial opressor ou negativo. Inferimos que isso ocorra

na DCR, principalmente se a dança que for proposta a grupos de pessoas com deficiência física esteja relacionada estreitamente com técnicas e formas engessadas de pensar e fazer dança a partir de modelos padronizados, não permitindo que explorem seus próprios sentidos para a dança.

Ao dançar a partir de suas próprias impressões, de suas vivências e experiências já estabelecidas em seu repertório de movimento, as possibilidades do sujeito realizar ações com êxito aumentam. Para Kunz (2005), o sentimento de realização de algo bem-sucedido torna esse momento importante para a subjetividade, desenvolvendo uma maior sensibilidade para determinada ação. Para o autor, essa sensibilidade está relacionada à percepção do ritmo, da precisão de movimentos, da fluência, harmonia e principalmente da relação de constituição de um estilo próprio. Para Fiamoncini (2015),

o cuidado com a sensibilidade aguçam as potencialidades humanas de discernimento e compreensão de nós mesmos, dos outros seres, fenômenos, ou seja, da complexidade de inteireza da existência e coexistência. Esses processos se desdobram de maneira compreensiva, cúmplice, empática, pois a sensibilidade implica em atitudes de disposição, de solicitude para desafios, para a diversidade, para o inesperado. [...] o desenvolvimento da sensibilidade é uma oportunidade para experiências formativas, ou seja, de podermos refletir sobre experiências vividas (FIAMONCINI, 2015).

A sensibilidade na DCR tem exatamente esta acuidade, a formação de sujeitos que não estão apenas aprendendo a dançar, mas estão (re)significando seus movimentos, conhecendo a si, intervindo nas suas próprias dúvidas de poder fazer, de se-movimentar. Quando admitimos que a dança e as artes em geral viabilizam uma comunicação expressiva entre sujeito e mundo, compreendemos que a DCR é uma possibilidade comunicativa e expressiva para vislumbrar a dança em um sentido próprio e original. A capacidade de imaginar e criar, permitidos pela dança às pessoas com deficiência física, torna os sujeitos detentores de si, independentemente de suas incapacidades.

Para Fiamoncini e Saraiva-Kunz (1998), o processo criativo na dança envolve esse caráter de (re)significação de sentidos, pois viabiliza um despertar do sujeito para o seu próprio processo de sentir. Desenvolver a sensibilidade por meio da dança permite uma melhor compreensão de nós mesmos, de nossos anseios, necessidades e angústias. Possibilita o desenvolvimento de seres criativos e autônomos.

QUANDO AS CORTINAS SE FECHAM: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A intenção de utilizar-se de uma pesquisa teórica nos incitou a defender uma concepção de ciência. Para isso, desenvolvemos, no primeiro capítulo, os diálogos que firmamos na intenção de justificar nossa percepção acerca da ciência e da produção de conhecimento. Discorremos sobre o paradigma da relação entre Ciências Sociais e Humanas e Ciências Naturais e Exatas e os discursos possíveis na Educação Física, com reflexões acerca do tema central de nosso estudo, a Dança. Cientes de que nosso esforço estava em ampliar nossa compreensão acerca da dança, nossa motivação era perceber, vislumbrar caminhos que justificassem e fundamentassem a prática da DCR, uma modalidade ainda em ascensão, com uma proposta de transcender sentidos e significados, que permitam o desenvolvimento da comunicação, da expressividade, da sensibilidade das pessoas que praticam essa modalidade.

A contextualização sobre a DCR, além de dados históricos que nos elucidaram os possíveis caminhos trilhados pela modalidade em busca de legitimação, logrou-nos interpretações que nos permitem avaliar a intenção da CBDCR em promover e divulgar a DCR com caráter esportivo. Tal afirmação foi possível ao organizar e avaliar o quadro de ações desenvolvidas pela Confederação, em que grande parte das ações era a realização de cursos e treinamentos de capacitação para a dança esportiva em cadeira de rodas, classificação funcional de atletas e cursos de arbitragem para a dança esportiva.

A segregação, por meio da seleção dos melhores para a prática do esporte de rendimento, já foi denunciada por Kunz (2006a); percebemos que na DCR o mesmo se passa. Há um grupo seleta, formado por aproximadamente doze atletas e dez aspirantes, que esperam a cada ano estar no rol dos melhores colocados. Porém, sabemos que a população de pessoas com deficiência física no Brasil só aumenta. No último censo do IBGE (2010), 4,4 milhões de brasileiros foram declarados com deficiência motora severa (sem movimentação de membros inferiores), o que nos surpreende e nos leva à reflexão de que esse grupo seleta de vinte a vinte cinco

pessoas está sendo “incluída” pelo esporte e se tornando uma segregação dentro de um grupo que já está marginalizado frente aos ditos “normais”.

Nossas reflexões não se estabelecem na direção de negar ou de não incentivar a prática da dança, dos esportes ou qualquer outra atividade para pessoas com deficiência. Nossa intenção é alertar para que a intervenção frente a esses grupos seja uma prática crítico-reflexiva, que não esteja baseada na pretensão de incluir sem perceber que as mazelas da exclusão estão além de oportunizar alguma atividade física para esse grupo. Nem tampouco de incluir com a pretensão de desconsiderar as diferenças existentes, negando a subjetividade e as experiências vividas de cada sujeito, e primar por uma padronização de gestos e manifestações.

Tais provocações nos levaram, por exemplo, a uma reflexão acerca do corpo e da deficiência física na dança. O enfrentamento inicial acerca da discussão da imagem de “corpo padrão”, vendida pela cultura de consumo, foi importante para nos elevarmos ao pensamento contrário, ou seja, ver possibilidades da existência de uma concepção de corpo que ultrapasse a lógica de “homem-máquina” e que possa considerar a diversidade de características e imagens de corpo existentes, com suas variadas formas, cores e tamanhos.

Nossa intenção de estabelecer aprofundamentos teóricos acerca do corpo na DCR não se preocupou em apontar diferenças existentes, quando comparadas a outras modalidades e estilos de dança. Preocupamo-nos em não nos mostrar indiferentes às particularidades da DCR, peculiaridades que são alvo de (pré)conceitos no âmbito da dança e da arte. Nossas reflexões nos levaram ao encontro de sínteses sobre “corpo-substancial” e “corpo-relacional”, inclusões desenvolvidas por Tamboer (1989).

Ao considerar a proposta de concepção de “corpo relacional”, que compreende as ações humanas e sua intencionalidade para além de sua forma e função, vislumbramos ser possível compreender a DCR para além da deficiência física e revelar um corpo-sujeito instituído por vestígios de vivências e experiências constadas no poder de criação, invenção e imaginação na dança, permitindo, assim, um se-movimentar, que cria e recria espaços para aguçar sentidos e expressá-los, ouvir melodias, enxergar cores, tatear o vento e o chão, degustar o mais perfeito sabor do deleite de dançar, permitir que variados aromas adentrem as narinas. Além disso, possibilita que esse turbilhão de sensações seja transcrito em movimento, em dança, norteado por uma técnica - sim ela é fundamental, mas

enquanto um caminho flexível que permita a diversidade de expressão, não como um método rígido que vise à uniformização e ao engessamento do dançar livre e espontâneo.

Chegamos à conclusão de que o sujeito que dança e o movimento dançado não podem ser analisados de maneira isolada. Compreendemos, a partir de Kunz (2006a, p. 92), que a dança “permite ao ser humano um retorno à sensibilidade, ao belo e à própria vida que, de certa forma, o ‘processo civilizatório’ tem sufocado no homem ‘civilizado’ das sociedades atuais”. Logo, percebemos que mesmo frente a este “processo civilizatório”, por meio da dança é possível enxergar a pessoa com deficiência física para além da sua deficiência.

Compreendemos que a experiência na dança é fruto das características do próprio se-movimentar da dança: livre, espontâneo, autêntico, criativo, expressivo. Instiga-nos a pensar que na dança, por mais repetições que se realizem de um movimento (passo de dança), ele nunca será exatamente igual ao da primeira vez, terá outras impressões, outras sensações. Poderá ser o mesmo ao olho nu daqueles que observam, mas nunca será o mesmo para aquele que dança.

Nessa direção, cunhamos que o desafio para o ensino da DCR esteja em superar as práticas disciplinares já estabelecidas na dança, permitir-se encontrar um caminho próprio que valorize o sujeito/ator principal dessa manifestação, que clama por singularidade, por desprendimento de padrões e estereótipos. Quiçá seja esta a contribuição de relacionar o ensino da DCR à Teoria do “Se-Movimentar Humano”, visto que, por meio de um entendimento de movimento dialógico, possibilita uma experimentação ao sujeito, facilitando um aprofundamento e conhecimento de si a partir da relação do ser-no-mundo.

Desenvolver a dança, a DCR, com possibilidade de compreender o movimento dançado de forma dialógica, possibilita a compreensão da espacialidade do corpo, da tonicidade, da linguagem do gesto e do silêncio. Permite um encontro do ser com sua sensibilidade, seu ritmo interno que por meio de uma experiência sensível na dança possibilita a (re)significação dos sentidos do movimento dançado na DCR.

Cunhamos que o movimento dialógico na DCR abre caminhos para compreender a técnica enquanto um ato educativo, uma ação que vai além da padronização e codificação de gestos na dança. Para a DCR, consideramos esse um passo importante, pois assim valoriza-se o sujeito e suas intenções de se-

movimentar, expressar e criar sentidos para a dança. Desenvolvemos possibilidades de intervenção no ensino da DCR, estabelecidas nos princípios de um processo criativo aberto às experiências sensíveis, por acreditarmos que assim o sujeito que dança passa a desfrutar da dança de maneira harmônica e prazerosa. O processo criativo aberto às experiências sensíveis permite o conhecimento de si, para então reconhecer na dança uma linguagem expressiva criadora, estabelecendo novos/outros sentidos e significados a partir do se-movimentar.

Na tentativa de concluir este estudo, despertamos para o entendimento de que o território acadêmico é um campo fértil para aprofundar estudos, que por muitos anos são colocados em prática por várias gerações e são estabelecidos como legítimos e únicos. Teorizar é apontar caminhos de construção e constituição de novos olhares, novas sínteses. Nessa perspectiva, alçamos outras contribuições de pensamentos furtivos que foram incitadas no processo deste estudo.

Ao conceber a possibilidade de apoderamento do sujeito por meio de sua expressividade e sensibilidade, certa reflexão nos acometeu: se de repente nossos sentidos físicos não nos facilitassem mais a percepção e o contato com o mundo? O filme “Sentidos do amor”¹⁵ é um romance, mas não desses romances com roteiro previsível que já sabemos o final feliz entre os atores principais. O filme traz a história de um casal, mas o enredo sugere uma reflexão. O mundo está em colapso com uma pandemia não identificada, as pessoas começam a perder seus sentidos. Perdem o olfato, o paladar, a audição e a visão, um a um, passam por um processo de adaptação que nos leva a compreender que nossos sentidos físicos são um bônus para facilitar nossa compreensão e nossa relação com o mundo.

A perda dos sentidos de forma pandêmica sugere um fim da humanidade, que entra em colapso com todas as condições de existência que lhes pareciam fundamentais. Nessa condição apostamos que a complexa condição de existência humana se torna mais complexa, aflora os piores sentimentos e comportamentos.

Nossos sentidos físicos, assim como nossas habilidades motoras, condicionam-nos ao que parece ser real e “normal”. Dançar sem ouvir a melodia da música, dançar sem se enxergar no famoso espelho das salas de dança, dançar sem sentir os pés no chão são sensações que à primeira vista nos parecem

¹⁵ “Sentidos do Amor” é uma produção independente britânica, vencedora no Edinburgh Film Festival. Com um roteiro original, escrito por Kim Fupz Aakeson.

inexplicáveis! Descrever, sugerir e inferir possibilidades de intervenção para o ensino da DCR nos foram possíveis até certo ponto.

Demo (1990, p. 66) alerta que “Dar conta de um tema” não pode induzir a ingenuidade de que se achou a última palavra”. Concluimos este estudo com a certeza de que não chegamos a todas as conclusões possíveis, mas encontramos respostas para as dúvidas que estavam mais latentes em nosso pensamento. O que nos acomete é que a sensação e a percepção de estar em uma cadeira de rodas e visitar possibilidades de dançar e se-movimentar desta forma não podemos neste estudo expressar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Ideia da Prosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ALVES, R. **Entre a Ciência e a Sapiência**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P.; **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARAÚJO, L. C. G.; DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; SURDI, A. C. (ARAÚJO, et al.) Ontologia do movimento humano: teoria do “Se-Movimentar” humano. In: **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2010.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na Escola**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BARRETO, M. A. **Dança esportiva em cadeira de rodas**: construção/constituição, equívocos e legitimidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

BERNABÉ, Rosângela. **Dança e deficiência**: uma proposta de ensino. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, agosto de 1999.

_____. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 22, n. 1, p. 53-63, setembro de 2000.

_____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.

CALDEIRA, S. A construção poética de Pina Bausch. In: **Revista Poiésis**. N. 16, p. 118-131, dezembro de 2010.

CASTRO, F. B. **Experiência e movimento**: possíveis desdobramentos para a Educação Física. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CYPRIANO, F. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Ementa do Grupo de trabalho temático**: Epistemologia (4). Julho de 2012. Disponível em:

<http://www.cbce.org.br/Relat%C3%B3rio%20parcial%20do%20GTT%20Epistemologia%202011-2013.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2016 às 16h45.

CUNHA, M. A. T. **A utopia da aventura em cadeira de rodas**: um imaginário da dança como (re)descoberta das linguagens corporais. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, São Paulo, 2004.

DANTAS, M. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DUARTE JR, J. F. **O que é beleza?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2009.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

FENSTERSEIFER, P. E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. V. **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

_____. Epistemologia e prática pedagógica: cenas de uma união instável. In: ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. (Orgs.). **Valter Bracht e a Educação física**: um pensamento em movimento. Vitória: EDUFES; Ijuí: Unijuí, 2014.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas**: os sentidos da dança como linguagem não-verbal. (1.: 2002) UNICAMP, Campinas, SP. Curitiba: ABRADCAR, 2002.

_____. **Corpo - movimento - deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.

FIAMONCINI, L. **Sensibilidade na formação do professor**: experiências na Educação Física. 2015. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA-KUNZ, M. C. Unidade didática 3: Dança na escola: A criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998.

FUX, M. **Dançaterapia**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HEIJ, P. **Grondslagen van, verantwoord' bewegingsonderwijs - Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs**. Budel: Damon, 2006. Livre tradução para o alemão: Andreas H. Trebels – Livre tradução para o português: Elenor Kunz.

HELLER, A. A. **Ritmo, Motricidade, Expressão: o tempo vivido na música**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HULLU, O; KLEPPE, T. Z. M. Classification: Wheelchair Dance. Warsaw: EPC, 2002. apud FERREIRA, E. L. **Corpo – movimento – deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Senso de 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br.

KLEINUBING, N. D; ROCHA, D. D; FOCHESSATO, A. P; SANTOS, O. C. S.,. **Contradança: diversidade, caminhos e encontros**. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1316.pdf>. S/D. Acessado em 06 de janeiro de 2016 às 14h44min.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Número Especial - 20 anos CBCE - setembro de 1998.

_____. Os movimentos ritmados no Futebol. In: KUNZ, E. (org.) **Didática da Educação Física 3: Futebol**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005. (movimentos ritmados)

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Coleção educação física. 7 ed. Ijuí: Unijuí, 2006a.

_____. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? (p. 11-22). In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação Física Crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí – Coleção Educação Física, 2006b.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2012a.

_____. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da Educação Física 2**. 4 ed. ver. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2012b.

_____. Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: o Fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural. In: **Revista Kinesis**. Santa Maria, v. 30, n. 1, janeiro - junho de 2012c.

_____. Prefácio. In: SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N. D. (orgs). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012d.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí – Coleção Educação Física, 2006.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Ullmann, Lisa (ed.). Trad. Anna Maria B de Vecchi e Maria Silva M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, M. D. **Composição coreográfica: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, I. M. Pós-Graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) pela biodinâmica. In: **Educação e pesquisa**. Vol. 37, n. 2. São Paulo, agosto de 2011.

MARQUES. D. A. P. **O “se-movimentar” na dança**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

MARQUES. M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, Coleção Mario Osório Marques, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física - Coleção contextos da ciência, 2010.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: EDUFRN, 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, R. O.; FARIA, M. A. Jogos teatrais na Educação: um olhar para uma prática libertadora. **Revista eletrônica - Saberes da Educação**. Vol. 1, n. 1, 2010.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando a dança através da improvisação. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis, UFSC, n. 5, dezembro de 1994.

_____. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: A perspectiva da educação estética. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio de 2009.

SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N. D. **Dança**: diversidade, caminhos e encontros. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

SILVA, A. M. Corpo e epistemologia: algumas questões em torno da dualidade entre social e biológico. In: NÓBREGA, T. P. **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: UFPB, 2006.

SILVA, A. R.; ANTUNES, M. R. (111-133). Possibilidades do dançar em aulas de Educação Física na escola. In: MARIN, E. C.; GAMA, M. E. (orgs.). **Aportes teórico-metodológicos**: contribuições para a prática da Educação Física escolar. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria - Programa de consolidação das licenciaturas, 2008.

SURDI, A. C. ; KUNZ, E. Fenomenologia, Movimento Humano e a Educação Física. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

TAMBOER, J. Philosophie der Bewegungsbilder. Nijhoffverlag: Leiden (1989). In: KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

TREBELS, A. H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano: uma Teoria do “Se-Movimentar” (p. 23-48). In: KUNZ, E. TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí - Coleção Educação Física, 2006.

VARGAS, L. A. M. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VAZ, I. B. A dança como modalidade esportiva na ABRADECAR. In: **Anais do Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas**. Campinas: Ravieira, 2001.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.