

Universidade do Rio de Janeiro – UNI RIO

Centro de Ciências Humanas – CCH

Escola de Educação

A Linguagem da dança na produção de subjetividades

Por

Maria Ignez de Souza Calfa

Monografia apresentada em
cumprimento ao requisito
para conclusão
do curso de
Formação de Docentes Universitários

Prof^a orientadora: Martha Alkimin

Maio/1999.

CALFA, Maria Ignez de Souza: A Linguagem da dança na produção de subjetividades. Rio de Janeiro: Uni Rio, 1999. 67 p.

Universidade do Rio de Janeiro – UNI RIO

Centro de Ciências Humanas – CCH

Escola de Educação

Departamento de Didática

Curso de Especialização Lato Sensu

Formação de Docentes Universitários


Reitor: Hans Jurgen Fernando Dohmann

Vice-Reitor: Regina Maria Lugarinho da Fonseca

Decano: Maria Tereza Fontoura

Diretora: Janete de Oliveira Elias

Profª orientadora: Martha Alkimin



*Quero romper com meu corpo, quero enfrentá-lo,
acusá-lo, por abolir minha essência, mas ele sequer
me escuta e vai pelo rumo oposto.*

Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho é dedicado a todos os alunos que me fizeram crer a cada dia na importância da descoberta e a minha família por terem me apoiado nessa busca do saber.

*Agradeço a dedicada e sensível
colaboração, na pesquisa, de Martha
Alkimin por ter me dado todo o apoio
que precisei, e o despertar do desejo de
continuidade no aprofundamento futuro
desse trabalho.*

Introdução:

Breve reflexão sobre a práxis pedagógica da Dança na Educação

Quando penso no que realmente me interessa na Dança, percebo que é o seu aspecto de poder desenvolver com nossos alunos, no interior das escolas, o movimento de um corpo vivo, ágil, belo e principalmente “cidadão”.

Com essa perspectiva da Dança em que possa ser revelação de uma identidade cultural, busco como fundamentação dessa idéia o educador Paulo Freire (1997)¹, que mostra em seus livros uma preocupação com este processo histórico, político e social, na realidade da educação brasileira.

“Ensinar exige estética e ética.”

A necessária promoção da ingenuidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado, sempre, da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.

Paulo Freire (1997)

A Dança é uma manifestação cultural, presente na vida do povo brasileiro, em diferentes eventos religiosos, profanos, festivos, comemorativos, etc.

Portanto, cada localidade neste país possui uma riqueza de elementos representativos das comunidades que poderiam trazer infinitas oportunidades para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, relacionadas não só com a movimentação corporal, como com o estudo das características regionais e de povos, arquétipos e símbolos, histórias, lendas, ... abrindo possibilidades de articulação com outras áreas de conhecimentos.

¹ – FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. RJ: Paz e Terra, 1997.

“Ensinar exige consciência do inacabamento.”

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo.

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire (1997)¹

Ao ser incluída a Dança na área das Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imprescindível que sejam estabelecidos alguns pontos de reflexão relacionados com os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino para que, determinados equívocos não sejam cometidos na implementação desta linguagem no campo da Educação.

Considerando a dança como linguagem artística, em que o Corpo e seus movimentos se constituem nos seus elementos básicos, devemos, em primeiro lugar, discutir a questão do corpo na escola. Nesta reflexão vamos compreender que o corpo não é exclusivo de nenhuma área curricular porque todos os sentidos de composição do ser humano, quer sejam no campo físico, emocional, afetivo, mental, social, político, cultural etc ...

Enfim, o corpo está em qualquer atividade da Escola e, principalmente no campo da formação da afetividade, incluindo-se aí, os elementos individuais e coletivos.

¹ - FREIRE, Paulo. op. cit. p.17.

Dessa maneira, a Dança como linguagem não deve ser entendida como exclusiva da Educação Física ou da competência de um professor de Dança, atrelando com exclusividade o adestramento motor ou aulas de reprodução de modelos e padrões de movimento.

Qualquer campo do conhecimento poderá beneficiar-se da dança como metodologia de ensino ou buscar a apropriação de conhecimentos que a própria manifestação pode trazer embutida.

Por outro lado, aqueles que trabalham com a linguagem específica da Dança, precisam se conscientizar de que o fazer da Dança não está vinculado a estereótipos de movimentos, desconsiderando o que a criança ou o adolescente vivenciam com o corpo nas brincadeiras, nos jogos e invenções, nas danças populares contemporâneas e tradicionais.

A capacidade de se manifestar através de diferentes formas de expressão precisa ser assegurada de uma forma global para que o indivíduo, ampliando a sua capacidade de ação, apreenda mais o mundo à sua volta.

O primeiro momento é o de visualizar-se como um ser sensível, ou seja, com possibilidades de estar com os canais dos sentidos predispostos a relacionar-se.

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Paulo Freire (1997)¹

É a partir desta questão que irei, ao longo desta monografia, construindo e ratificando um olhar sobre a Dança como linguagem na Educação.

¹ – FREIRE, Paulo. op. cit. p.17.

Capítulo I - Historicização da Dança

“A dança é um modo de existir.”

(Garaudy)¹

Descrever a trajetória da Dança, através do tempo, é uma forma de poder entender as relações do homem no espaço e no tempo; é extrair dados que possam esclarecer melhor o desenvolvimento da dança na história da civilização e sobre onde se fixaram as raízes da nossa cultura, interpretando as suas formas de manifestação, seu fazer artístico e como produzir, valorizar e tornar viva permanentemente sua cultura.

É neste sentido que o interesse pela Dança cresce, pela possibilidade de ser algo que faça parte, esteja engajado na evolução da humanidade, tanto nas questões da subjetividade, quanto no seu processo de integração da coletividade.

Esta idéia surge quando vemos que a dança não é apenas uma arte, solta e isolada do processo sócio-histórico em que se localiza, mas também um modo de viver!

Sendo vista como um modo de viver, é que compreendemos a sua existência, através dos povos primitivos; antes de comunicar-se através da palavra articulada, o homem já criava com o próprio corpo padrões rítmicos de movimentos, ao mesmo tempo em que se utilizava do espaço de forma plástica, seus gestos e movimentos tinham um efeito mágico ou encantatório. Estreitando relações com a natureza, sua forma de expressão, através da Dança servia para exprimir os momentos mais significativos da sua vida e do grupo que construía

¹ - GARAUDY, Roger, 1913. Dançar a vida. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

sua comunidade; sendo considerada como um elemento de organização social dos povos primitivos, responsável pela socialização dos homens, e pela expressão da cultura humana.

Conforme Garaudy (1980)¹,

“... Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar...”

Segundo a definição de Camila H. Wedgewood (1929)², a dança é “... um fenômeno rítmico de alguma ou todas as partes do corpo para expressar emoções ou idéias, segundo um esquema individual ou coletivo.”

Dançava-se como forma de organização, participação e celebração de momentos da vida, como meio de comunicação, e posteriormente como forma de ritual.

A mais antiga imagem da dança data do período Mesolítico (cerca de 8300 a.c.) e foi descoberta na Caverna de Cogul, na Espanha. Mostra 9 mulheres em torno de um homem despido, indicando um ritual de fertilidade, a dança da era primitiva procurava fortemente o contato com a terra, num sentido maternal.

Afinal, que outros “passos” foram dados ao longo dessa trajetória?

¹ – GARAUDY, Roger. op. cit. p.121.

² – WEDGEWOOD, Camila. Enciclopédia Britânica, 1929.

DANÇA / DANZA / DANCE / TANZ

A palavra dança, em todas as línguas europeias deriva da raiz TAN que significa tensão, marcando seu sentido de força, rigidez e concentração, qualidades físicas e mentais que provocam o “movimento”, o ato de mover-se com intenção dos seus gestos e plasticidade em suas formas.

Curt Sachs¹ considerou a dança como uma arte básica e prioritária em relação a todas as outras expressões de criatividade humana, porque o bailarino usa o próprio corpo para elaborar o produto de sua criação. Nenhum elemento se interpõe entre o criador e a criação contidos numa só pessoa.

Lembrando que os povos primitivos utilizavam nas manifestações de suas danças, os ritos que expressavam o conteúdo dos mitos, e que estes tinham a função de revelar as atividades humanas significativas. Com a extinção do mito, a dança é levada ao status de “drama”, isto é, perdeu o caráter religioso e acentuou o elemento dramático em sua estrutura; o que provocou grande transformação.

À medida que as civilizações iam crescendo, as formas de dança iam se estruturando, e, se tornando característica dos grupos étnicos e sociais que as praticavam.

Civilizações Clássicas (Grécia e Roma)

O coro da tragédia grega primitiva cantava e dançava para expressar e transmitir o que as palavras e a mímica não podia expressar e transmitir. A dança e o teatro grego mantinham estreita ligação, pelo papel que teve no coro (danças mimadas) e na religião (como dança expressiva), elementos que o

¹ – SACHS, Curt. World History of the Dance. New York, W.W. Norton, Visão Antropológica da dança, s/d.

ditirambo juntou. Entre os gregos, a dança sempre integrou os rituais religiosos, antes mesmo de fazer parte das manifestações teatrais.

Dançava-se por alegria e luto, para homenagear deuses e chefes, para treinar guerreiro e educar cidadãos.

Os tipos de dança continuavam a ser praticamente dois: a dança sagrada ou hierática, parte das cerimônias religiosas, relacionada com os ritos de iniciação, ou de caráter guerreiro, propiciatório de chuvas, de fertilidade humana ou da natureza; e a dança profana, ligada a divertimentos públicos e populares.

Platão (428-347 a.c.)¹ em suas Leis, distinguia a dança popular da que denominava “dança nobre”, e apenas a esta concedia sua aprovação, pois achava que a arte precisava conter um elemento de imitação que não se limitasse a copiar um fato, mas sim induzir o espectador a uma experiência; era preciso reproduzir, representar uma emoção.

No século III d.c., Ateneu, em sua obra Autoridade em banquetes, que contém discursos sobre diferentes aspectos da vida, referindo-se à dança, lamentava dizendo que nos velhos tempos ela tinha sido digna dos homens livres, que se tornavam melhores quando dela participavam. Com o declínio da cultura grega é que a dança começou a perder respeitabilidade, passando a ser mero entretenimento.

Depois do grande florescimento da arte grega, os romanos, povo de soldados, administradores e legisladores, que não viveram, do ponto de vista estético a arte, e somente pela reapropriação de uma outra cultura, degradaram a dança como o fizeram com a poesia, a escultura e a filosofia. A dança desceria

¹ – PLATÃO. In: Mendes, Miriam Garcia. A dança na Antiguidade Clássica/A dança – 1.ed – S. Paulo: Ática, 1985.

ao seu mais baixo nível. A opinião de Cícero a seu respeito denota bem o grau de decadência a que chegara, na sua época: *“Ninguém dança, a não ser que esteja bêbado ou mentalmente desequilibrado.”*

Roma nunca prestigiou a dança como os gregos, admirando-a apenas como espetáculo, principalmente associada à pantomina; refletindo a decadência da história; as artes se tornaram cada vez mais grosseiras, sendo representadas pela violência sádica do circo e a obscenidade da pantomina. A preferência do público romano pelos selvagens e sangrentos espetáculos de arena acabou relegando as barracas das feiras a dança e a pantomina, que degeneraram em acrobacia e logo se desgastaram; talvez pela sua não adesão ao trágico, e pelo seu maior envolvimento pela comédia.^{1 2}

A dança foi, assim, envolvida na corrupção do modo de vida romano.

Já na Idade Média a dança surge do meio do povo onde se refugiara durante os primeiros séculos do Cristianismo, e ascende aos salões dos castelos, estilizada, para divertimento e gozo das classes sociais elevadas.

A visão dualista do Cristianismo trouxe como conseqüências a consideração do corpo como um obstáculo à vida da alma e a orientação da vida para um outro mundo, com a negação da carne, que deve ser ignorada. Era forte o seguinte pensamento: “O bem, no homem, só está na alma e todo mal vem da

¹ – No contato dos romanos com a cultura grega, curiosamente o teatro, particularmente o gênero trágico, não conquistou adesões. Talvez pelo caráter bélico e jocoso do povo latino, a tragédianão tenha alcançado a preferência do público. Tanto é assim que os maiores dramaturgos latinos são comicos e não trágicos. É o caso de Plauto, Terêncio e Menandro.

² – Na tragédia grega – cuja origem é religiosa, ou seja, celebra-se a fertilidade, a colheita do vinho – o ator é aquele que encontra em estado de “êxtase e entusiasmo” para assim dar lugar, em seu corpo, com seus movimentos, ao personagem. Em êxtase e entusiasmo, sinal da presença na carne do Deus Dionísio, a cena é ocupada efetivamente por um “hypocrités” (um hipócrita), que etimologicamente significa ATOR.

carne.” O corpo era compreendido como parte má ou perigosa do homem, sendo este um símbolo de decadência e uma fonte de vícios e males, colocado no homem como castigo e como uma ameaça constante para a humanidade. Nesta atmosfera de desprezo ao corpo, a dança perdeu sua força.

Dançarinos, levaram vida miserável, sendo perseguidos e marginalizados, proibidos de tudo. A Igreja os condenava mas não conseguia impedir que o povo os admirasse. Segundo Garaudy, a dança é comunicação do êxtase, e é certamente nisso que está a “graça” da dança. A “graça” no sentido estético e religioso do termo: presença do espírito na carne.¹

Nas feiras, nos limites dos castelos, nos pequenos burgos, eles estavam sempre dando seus espetáculos, imitados pelos nobres, como forma de divertimento, transformaram-se, em danças da corte.

Ao longo da Idade Média, a dança permaneceu como atividade recreativa, entre a nobreza, a corte e as camadas populares.

As danças medievais e renascentistas que evoluíram para as de corte ou de salão, tiveram como origem comum as danças populares.

Já com o desenvolvimento das grandes navegações, e com a expansão do comércio, nova mudança se dá na sociedade, uma nova visão de mundo, principalmente na arte e na filosofia, que tem aí o seu marco, retornando aos padrões clássicos (Grécia e Roma). As artes que estavam a serviço da Igreja, tornam-se símbolo (domínio) de riqueza e poder.

¹ – O padre Jousse, na *Antropologie du Geste*, diz que em cada movimento vivo do homem, “todo o universo se reflete” e todo homem “reflete”, redescobre na missa – aquele pelo qual o Libertador, renovando o gesto da criação, dá vida ao pão, ao vinho e aos mortos. A herança gestual que nos acompanha até hoje.

A dança volta a se expandir como consequência de uma nova visão do dualismo cristão, trazendo um novo valor em relação ao CORPO.

A dança sai do gueto e vai para as ruas; com esse movimento, que passava contando seus enredos eram “Os triunfos”¹; que chegavam enquanto a dança de salão, através da pantomina, ia interpretando os acontecimentos da corte, os chamados “balletos”².

Inicia-se uma sistematização da dança, sendo adaptada para caber num salão e não mais numa praça pública.

Surgimento da figura do mestre de dança para a formação dos nobres.

Com esta preocupação, busca-se a necessidade de organizar os passos da dança, criando um repertório. Esta atitude estaria de acordo com o espírito do Renascimento, que procurava o conhecimento racional das coisas e dos homens, como algo perfeitamente caracterizado, e em relação à dança, surge o “baleto”, como espetáculo, utilizando outras linguagens da arte em sua composição; contendo o germe da orquesis.

Interessante neste aspecto da criação do espetáculo é que a dança que antes era “participação”, passa a ter apenas a partir daí o prazer somente na “apreciação” do espetáculo; sendo, então, considerada uma arte das elites.

O centro desse movimento se deu na Itália, nos grandes cerimoniais da corte. Quando Catarina de Médici leva para a França, o baleto, tem grande

¹ – Triunfos – Manifestação de rua, louvando os feitos de grandes senhores e marcam a idéia de grandes espetáculos populares com carros, enredos, cantos, danças – Conta uma história.

² – Baleto- Junção das danças de salão provenientes da Idade Média com a representação das pantominas (típicas do período romano), nas quais os nobres narravam fatos pitorescos da corte.

aceitação e aí surge o “ballet”, considerado como um espetáculo composto de multi-linguagens (dança, música, declamação, canto e cenografia).

Os libretos são distribuídos e permite a proliferação de escritores, compositores, coreógrafos e professores de dança.

Balthasar de Beaujoyeux (coreógrafo do século XVI), definiu o balé como “uma combinação geométrica de várias pessoas dançando juntas”.

Os artistas, entretanto, eram os próprios nobres, todos homens, fantasiados e mascarados.

À medida em que a dança se consolida como espetáculo, vão também se criando novas exigências, o que vai buscando um estudo cada vez mais aprimorado de seus passos, privilegiando cada vez mais a perfeição técnica em detrimento do potencial criador. Isto corresponde ao período do absolutismo, da filosofia racionalista; aí todas as artes se academizam e estruturam suas regras de performance e composição.

As artes em geral se apoiavam no “academicismo”, segundo Roger Garaudy (1980), “... a perfeição técnica tornou-se um fim em si mesmo. A arte se separava da vida, e a técnica pura esterilizou o criador.”

Com a criação da Academia Real de Música e Dança (por Luís XIV, século XVII), passou a haver maior rigidez no estudo e na organização do ballet clássico, e a partir da estruturação, segundo as regras estabelecidas; é neste momento que se define a base acadêmica da Dança.

A dança Clássica só sobreviveu por aqueles que tiveram a coragem de contrariar o virtuosismo técnico, dando-lhe um significado mais humano. O

maior entre eles foi George Noverre, que sempre criticava a falta de alma do dançarino, e sugere o “ballet d’action”, definindo-o como: *“Uma ação expressa pela dança”*.

Criticava o excesso de formalismo do ballet, e a necessidade premente de estudar cientificamente os movimentos, com base na anatomia e na física.

“A ação, na dança, é a arte de fazer passar emoções e ações à alma do espectador pela expressão verdadeira de nossos movimentos, de nossos gestos e de nosso corpo.”

A Revolução francesa não alterou o ballet, ele continuava a ser uma arte de elite; não dá muita acolhida e os profissionais migram para a Itália, grande propulsora do período romântico do ballet.

Com o Romantismo, ressalta-se a emoção do artista, à fuga da realidade, que simbolicamente foi marcada pelo surgimento da sapatilha de ponta, usada pela primeira vez por Maria Taglioni.

Marcado pelas emoções humanas e pelos aspectos místicos e etéreos. São fatos do ballet desta época: a criação das grandes obras como Gisele, Sylphides e Lago dos Cisnes. Fortalecendo alguns pensamentos como:

*“Vamos banir a realidade.”*¹

“A arte deve ser um refúgio num mundo encantado”¹, diziam os românticos.

¹ – In: Mendes, Miriam Garcia. O Romantismo / op. cit. p.47.

O ballet Clássico passa por 3 escolas: a escola italiana, francesa e russa, e não deixa marcas de nenhum desses países, porque a dança é como algo considerado sem raízes nacionais no povo, somente ornamento de um regime aristocrático.

Garaudy (1980), compara a dança no início do século XX à situação da “Bela Adormecida”, dormindo, ausente às mudanças do mundo, e lembra um grande nome do ballet do século XX que foi Nijinsky, considerando o seu trágico destino, a loucura que o levou a morte pela impossibilidade, por não ter podido expressar, as emoções que transbordavam em seu coração.

Diaghilev (mestre de Nijinsky), moldava suas opiniões e seu caráter; foi trabalhado por ele dentro desse esquema.

Mas quem viria acordar a dança?

Com o final da 1ª Guerra Mundial, no início do século XX, os bailarinos tiveram que criar novos meios de expressão, uma grande revolução da arte, com uma forte determinação na pintura mostrava uma posição de luta contra o academicismo.

A dança seguiu um caminho semelhante; negando os artificios do balé clássico e procurando uma relação da arte com a vida real.

Com o surgimento do Impressionismo, alguns pontos de referência ficaram bem caracterizados como: Revolução científica, moral e apreciação da natureza. Influências de Marx, Nietzsche, Darwin e Rousseau na Educação, foram pontos determinantes, para uma nova revolução na dança. Grande marca da época, com os primeiros sinais de uma nova revolução estética e formal da dança, já eram visíveis nos primeiros anos do século XX.

E a principal responsável por isso foi Isadora Duncan, uma jovem americana, que nasceu na cidade de S. Francisco, em 1878 e morreu em Nice na França, em 1927. Seu período de vida transcorreu com a humanidade passando por transformações tanto sociais como artísticas e científicas.

Os grandes avanços técnico-industriais, resultaram em crescimento da produção em massa e divisão do trabalho.

Surgem doutrinas sociais e econômicas como socialismo científico de Karl Marx ¹ que, entre outras premissas, citava:

“... toda transformação histórica é proveniente da alteração nos métodos de produção e troca; cada sistema econômico cresce até alcançar sua máxima eficiência, começando aí suas fraquezas internas que redundam em decadência; toda história é feita de luta entre as classes; a diferença entre o valor que o trabalhador produz e o que recebe é a mais-valia que vai para as mãos do capitalista; o comunismo significará uma sociedade sem classes, cuja essência é o pagamento segundo as necessidades.”

A democracia cresce como ideal político, acompanhada de ideologia nacionalista que culmina com a luta pelo poder entre as nações. Tanto a ciência como arte fazem prevalecer o empirismo.

Nas Artes, predomina o Impressionismo, marcado por uma oposição aos realistas. Ou seja, as bases empíricas dos cientistas sugerem que o artista seja um ardente observador dos fatos da natureza. Os pintores substituíram seus ateliês, a procura de campos e florestas que lhes permitissem perceber as alterações de sombra, luz e forma.

¹ – BURNS. História da Civilização Ocidental. Porto Alegre, Globo, 1975.

O grande princípio de Isadora Duncan, foi o de seguir o ritmo das manifestações da natureza, fonte de sua inspiração. Considerando a dança como algo cuja finalidade seria a de exprimir os sentimentos mais nobres e profundos da alma humana.

Atribui ao ritmo das águas a sua primeira idéia do movimento na dança. Dizia que sua vida e sua arte nasceram do mar e de sua infância selvagem e sem freios.

Isadora calcou-se em princípios filosóficos e em ideais voltados para a evolução da humanidade.

Os dois grandes focos de inspiração foram provenientes de duas épocas distintas: de um passado remoto - a Grécia Antiga, basicamente através de Platão e de um poeta americano, seu contemporâneo, Walt Whitman.

Desses dois inspiradores, formulou uma unidade de pensamento que acompanhou-a sempre: o despertar da humanidade para uma organização social que fosse baseada em valores e dirigida para um bem comum, através da arte. De Whitman, associou uma ideologia nacionalista, anti-escravagista e, não só exaltou sua pátria como elevava-se a posições transcendentais e metafísicas.¹

Preocupada com problemas político-sociais, Isadora não foi uma artista alienada, voltada somente para pontos estéticos ou criativos. Pelo contrário, foi uma ativista: A dança era seu instrumento fundamental para composição de nova ordem social e, acreditava ser necessário uma orientação para esse sentido, desde a infância, propondo também reformulação na educação.

¹ - Dicionário bibliográfico. Enciclopédia Abril.

Sua concepção sobre a dança era como a arte de libertação, e não colocava nesta libertação, apenas o aspecto pessoal, mas de uma visão social, de luta contra os oprimidos; estava sempre pronta a servir à luta revolucionária.

*“No dia em que foi anunciada a revolução russa, todos os que amam a liberdade foram invadidos por uma grande esperança ... Com minha túnica vermelha, sempre dancei a revolução e a luta dos oprimidos.”*¹

Isadora Duncan, abriu contra o academicismo, a brecha pela qual a dança moderna iria seguir, devolvendo-a uma significação humana.

Libertou o corpo, do uso de corpetes, dos tutus, e principalmente das sapatilhas de ponta. Isadora foi a primeira a dançar com os pés nus, numa busca de contato essencial com a terra, que dizia ser carregada de vida, ao contrário dos pés do balé clássico, que fugiam do chão, da gravidade e da realidade, no uso das sapatilhas. É a partir dessa comunicação com a terra, com a vida e seus ritmos primordiais, que a música se apodera do corpo do bailarino, dizia:

“... Ouçam a música com a alma. E sentirão um ser interior que desperta no fundo de vocês. É pela ação dele que as suas cabeças se erguem, que seus braços se elevam e que vocês caminham lentamente na direção da luz.

*Este despertar, é o primeiro passo da dança tal como a concebo.”*²

Influenciada por Nietzsche, para quem o sentido da tragédia grega é a unidade fundamental de tudo que existe, emocionada, ouvindo ZARATUSTRA, concepção da vida e da dança:

¹ – DUNCAN, Isadora. Fragmentos autobiográficos / Isadora Duncan; tradução de Lya Luft. Porto Alegre: 1996.

² - DUNCAN, Isadora. op. cit. p.26.

“...Aprender a andar; desde então, deixo-me correr. Aprendi a voar, desde então não preciso mais que me empurrem para mudar de lugar.

Agora sou leve, agora eu vôo... agora um deus dança em mim.

*Assim falava Zaratustra”.*¹

Nietzsche, dizia que só acreditaria num Deus que soubesse dançar e que dança só é arte na medida em que diviniza a existência.

Proclamava Isadora: “Vou dançar a filosofia da minha vida”.

Isadora não deixou uma escola, mas trouxe o novo espírito que tornaria possível o nascimento e desenvolvimento da dança moderna.

No período impressionista, a Dança passou a buscar o resgate das tendências espontâneas, naturais e criativas, ao contrário das formas estilísticas e academizadas. Isadora Duncan, Jacques Dalcroze e Rudolf Laban foram os nomes mais influentes desse período e construíram as bases da Dança não somente para o espetáculo mas, ampliaram suas funções sociais para a Educação e Terapia e elevaram as questões da Dança do ponto de vista artístico para uma conotação político-social. Na verdade, desejaram resgatar o sentido do corpo para um homem integral e a consciência do corpo como o ponto básico desta prática.

Após o Impressionismo (final do século passado) e no advento do Modernismo, surgiram então vários processos de ensino e organização do conhecimento da Dança que acenaram novas maneiras de encarar a dança e o corpo. Assim, o conceito de consciência corporal e respectivas estratégias de ensino transformaram as perspectivas para maior liberdade, para a descoberta de processos pedagógicos, criação e treinamento, levando professores e

¹ – GARAUDY, Roger. op. cit. p.112.

coreógrafos a aprofundarem as experiências relativas à consciência do corpo, com suas múltiplas variedades e possibilidades como fundamental para qualquer trabalho com Dança - conhecer o corpo como unidade e integração com o mundo.

Estes exemplos podem ser interpretados através de várias personalidades que forneceram particularidades para caracterização da Dança moderna e contemporânea, como Ruth Saint Dennis, Ted Shawn, Martha Graham, Mary Wigman, Alwin Nikolais e Doris Humphrey.

Os caminhos que a Dança continuará a traçar na sua história, deverão registrar esteticamente a expressão de vida e a raiz cultural do povo; ela saberá encontrá-la naturalmente porque é a parte da natureza do homem; sua forma de linguagem, permanente, onde filosofia e arte se entrelaçam.

Capítulo II - Concepções de Linguagem

“Uma palavra ou imagem é simbólica quando implica em algo mais do que seu significado óbvio e imediato, há um aspecto inconsciente que nunca é precisamente definido ou totalmente explicado.” (Jung) ¹¹

Entrar neste capítulo é o impulso para uma investigação maior de tudo que anteriormente foi colocado na história da dança através dos tempos, em que todo o seu percurso foi marcado por uma contextualização, manifesta através do movimento.

A Dança, é uma necessidade da comunicação como forma de expressão do homem, de um tempo e espaço vividos de acordo com as necessidades da sociedade, envolve seus processos ideológico, político e filosófico em que se constroem o pensamento e a linguagem de um povo; carrega seus símbolos e significados no discurso vigente.

Poder falar, de diferentes formas, verbal e não verbal, é abrir os canais de libertação, poder expressar, o que nem sempre é possível através das palavras, é o que me seduz na elaboração deste capítulo.

Essa estreita relação da linguagem e sociedade reforça a afirmação de que a Dança está engajada neste processo, e que é preciso buscar com clareza a fundamentação para torná-la cada vez mais consciente e assim entendê-la no seu uso como uma forma de linguagem. Dançar o seu mundo interno e externo é ser agente da formação social do indivíduo, é torná-lo sujeito do processo em que vive.

¹ – JUNG, Carl. El Hombre y sus símbolos. Madrid, Aguilar, 1964.

O que mais seria a Dança senão uma forma de linguagem que, através das suas diferentes possibilidades e necessidades corporais, vai construindo imagens, que originadas e criadas a partir dos diferentes estímulos (sonoros, literários e visuais) vão elaborando pensamentos, idéias, sensações e emoções, com o seu instrumento ou veículo de comunicação, que é o corpo.

Segundo Vigotsky (1995)¹, “linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.”

O desenvolvimento da linguagem na dança é resgatado pelos signos utilizados na representação de idéias, conceitos e imagens, expressando para si e para o outro, outros objetos, numa relação direta com o mundo real, dando significado ao seu movimento, numa ação direta entre a forma e o conteúdo, que articulam a intencionalidade do gestual e da ação. O corpo, na plasticidade da imagem, no uso da criatividade e da sensibilidade.

Para o criador, ou aquele que cria poesia com movimento, o prazer se dá no ato da feitura da imagem plástica, fonte de processos, de afetos e significações.

Fazer da imagem a fonte de processos, de afetos e de significações.

A dança no uso da imagem e da linguagem busca uma relação mais consciente, entre a ação do indivíduo e a visão de mundo que se processa pela interação entre ambos; determinando o pensamento e a linguagem, estruturando-se reciprocamente, por sistemas simbólicos, onde a cultura é parte fundamental neste processo.

¹ – VIGOTSKY: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-Histórico. S.Paulo, Scipione, 1995.

Ainda conforme Vigotsky¹:

... "O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial, no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se em sócio-histórico."

Analisando a relação entre a linguagem e sociedade, é necessário cada vez mais trazer para a Dança elementos que provoquem em sua prática a busca no uso de sua função simbólica, e as vinculações entre os homens que dela fazem parte, estreitando o conceito da linguagem e da individualidade; e da identidade do grupo.

A linguagem veicula a ideologia, e está voltada para uma formação social, que segundo Fiorin, se apresenta em 2 níveis de realidade: um de essência e outro de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não-visível e um fenomênico.

Isso nos leva a uma reflexão sobre os trabalhos que têm na sua especificidade o impacto "visual", pois é preciso tratá-los com o maior aprofundamento, buscando a essência, saber o que se quer falar através desta imagem, descobrir o "não-visível".

Marx e Engels, em A ideologia alemã, mostram que nem o pensamento nem a linguagem constituem um domínio autônomo, pois ambos são expressões da vida real (p. 489-90).

¹ – VIGOTSKY. op. cit. p.41-2.

A realidade exprime-se pelos discursos.

De acordo com Fiorin ¹ (1995):

“O mesmo discurso pode ser manifestado por diferentes meios de expressão, e pertence ao plano do conteúdo. A manifestação é, portanto, o encontro de um plano de conteúdo ou significado e um plano de expressão ou significante, que pode ter como material um meio não verbal de expressão, como o cinema, a pintura, a gestualidade, a fotografia etc... Neste nível surge o texto. Enquanto o discurso pertence exclusivamente ao plano do conteúdo, o texto faz parte do nível de manifestação. Os efeitos estilísticos, estabelecem uma homologia entre expressão e conteúdo, procurando manifestar o conteúdo na expressão e não apenas pela expressão.”

Tendo como eixos norteadores no trabalho da Dança, a pesquisa, a criação, a expressão e a comunicação, em muito interessa as informações acima mencionadas. Para que o aprofundamento, por exemplo, de um tema seja rigorosamente cumprido durante a pesquisa de uma composição coreográfica (que traduzindo para a Dança seria a escrita do texto, através dos movimentos no espaço, afim de que o conteúdo na expressão sejam elementos trabalhados, na criação e comunicação de seus movimentos, e que na obra seja estruturada a linguagem propriamente dita). A questão da linguagem como intercâmbio social, como construção de sujeitos torna-se um aspecto essencial.

¹ – FIORIN, José Luiz – Linguagem e Ideologia. 4ª edição – Ed. Ática – S.Paulo, 1995.

O maior benefício da expressão não é consignar em um escrito pensamentos que poderiam perder-se; as grandes obras depositam em nós, na primeira leitura, tudo aquilo que a seguir extrairemos delas. Essa potência de expressão é bem conhecida na arte.

O pensamento não é nada de “interior”, ele não existe fora do mundo e fora das palavras. O que nos engana a respeito disso, o que nos faz acreditar em um pensamento que existiria para si antes da expressão, são os pensamentos já constituídos e já expressos dos quais podemos lembrar-nos silenciosamente e através dos quais nos damos a ilusão de uma vida interior. Mas, na realidade, esse pretense silêncio é sussurrante de falas, esta vida interior é uma linguagem.

O pensamento e a expressão constituem-se simultaneamente, quando nossa aquisição cultural se mobiliza a serviço dessa lei desconhecida, assim como nosso corpo repentinamente se presta a um gesto novo na aquisição do hábito.

O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simples, biológico.

Somos obrigados a reconhecer uma significação gestual ou existencial da fala. A linguagem tem um interior, mas esse interior não é um pensamento fechado sobre si e consciente de si. O que então exprime a linguagem, se ele não exprime o pensamento. Ela apresenta, ou antes é tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações.

Descobrir a intenção dos seus gestos, movimentar-se, criando o desenho de seu texto no espaço, representa, em essência, o significado da linguagem artística da dança.

2.1 - Dança como linguagem artística

A dança vem sendo construída há milênios, mas antes dela ou simultaneamente muitos outros códigos vem sendo construídos pela humanidade: escritas feitas com pontos e linhas, diagramas, formas corporais, escritas abstratas ou figurativas forma construídas pelos povos, desde as cavernas, são exemplificações desses outros códigos.

A dança, como o próprio alfabeto, está no homem. Estão no inconsciente coletivo. É preciso trabalhar as marcas do corpo de maneira emocionada, e poder ver nessas marcas a continuação de nós mesmos; será preciso construir seus movimentos - não como formas estereotipadas, mas através de formas que vão construindo o sentido das coisas e da natureza.

Sustento, juntamente com tantos outros teóricos, que a dança precisa ser trabalhada enquanto linguagem expressiva - construtora de individualidades, de subjetividades. Precisamos construir pessoas que vão dominando práticas de desopressão; encontrando na dança um caminho de descoberta, veiculando o corpo como canal de expressão, criação e comunicação do indivíduo e não como reforço aos movimentos repetitivos, de forma reprodutiva, pouca reflexiva e prazerosa.

É a reflexão sobre a construção da linguagem que vai levando o homem sistematicamente ao pensar, ao pensar para além, à própria ontologia, ao papel do ser no mundo, mergulhar no espaço do imaginário, dimensionar o espaço do lúdico, resgatando o prazer no seu fazer artístico. Isto porque na linguagem o ser busca o sentido, busca a razão, para além das forças biológicas de um viver animal. A criança, por exemplo, que está brincando, também deseja a potência do sentido, a construção do seu ser, da sua singularidade. O lúdico

pode trazer à luz o dizer da criança no plano mítico e o dizer da criança no plano do pensamento racional.

Propostas como a de incentivar o desenvolvimento artístico da criança implica a compreensão da relação entre imagem e pensamento. De um lado, é preciso definir o que existe de comum entre a expressão da criança e a manifestação estética. A expressividade da arte se assemelha a de um símbolo e não a de um sintoma emocional; é enquanto formulação de um sentimento para nossa concepção que propriamente se diz que uma obra de arte é expressiva. Nesse sentido a ARTE não é um prolongamento da vida, mas significa uma compreensão qualitativamente diferente da realidade.

Em relação ao “gesto”, quando uma ação assume o significado, não é o signo da emoção que transmite, porém um símbolo dela.

Segundo Jung¹ (1964), uma palavra ou uma imagem é “simbólica” quando representa algo mais que seu significado imediato e óbvio. Quando a mente explora o símbolo, se vê elevada a idéias que vão além da razão.

O olhar do artista na sua relação com o mundo é dotado de uma autêntica liberdade de apreciação, interpretação e manifestação. Esta singularidade fornece ao artista um papel determinado na sociedade. Deve estar a frente do pensar e agir do homem comum, provocando na transformação dos objetos, cores, formas e volumes a transformação dos próprios costumes, atitudes, valores ...

Segundo Kühner (1984), existe uma resposta ou reação do homem das sociedades de massa que atribui aos intelectuais e aos artistas determinadas tarefas que poderiam pertencer a qualquer homem comum:

¹ - JUNG, Carl – op. cit. p.138.

. Aprender, por trás dessas e de outras características como toda uma realidade é vista, sentida, vivida;

. Perceber o sentido e o alcance dos objetivos dessa visão;

. Tentar desvelar ou aprofundar as projeções lançadas no plano do imaginário.

Guattari ¹ (1986) comenta que um grupo autônomo é capaz de realizar seu próprio trabalho de semiotização, que é manifestado pelo calor nas relações, pelas diferentes maneiras de desejar, pela afirmação da criatividade, pela vontade de viver ou sobreviver. A relação de alguém com a arte, de maneira geral, pode significar uma nova maneira de percepção e sensibilidade em relação ao mundo e pode haver uma resistência social que se oponha às novas relações com o tempo e o espaço na música, na dança, na pintura, na poesia etc ...

Merleau Ponty ² (1994), diz que o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunha desenha em pontilhado um objeto intencional. O gesto está diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro.

A complexidade do pensamento de Merleau Ponty encontra, nas questões contemporâneas da Dança, espaço para tornar do corpo em movimento (o corpo que dança) um problema que tem de ser visto como interação, produtor

¹ – GUATTARI, Félix – Três Ecologias. Campinas. Papyrus, 1986.

² – PONTY, Merleau. Ponty, Maurice, 1908-1961. Fenomenologia da percepção / S.Paulo: Martins Fontes, 1994 (Coleção Tópicos).

de subjetividades e provocador de inúmeros diálogos e múltiplas instâncias da vida humana.

Esse diálogo, espécie de linguagem de mão dupla, faz com que o espectador desloque-se da condição passiva e conquiste um lugar de co-autora no processo criativo do espetáculo. Ao partilhar essa linguagem espetáculo e espectador ou sujeito e objeto da criação reciprocamente se modelam.

Uma experiência artística se dá no âmbito da sensibilidade; além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida, e ao mesmo tempo, desencadeia em nós a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós.

Perceber, expressar, emocionar-se, criar, comunicar-se, englobam, portanto, ações básicas que a dança como linguagem artística poderá contribuir no processo de formação de consciências, em nível individual e coletivo, na busca de representações autênticas que favoreçam a eclosão do sentido de pessoa, de grupo e de nação. Portanto, são ações que constroem espaços revolucionários.

2.2 - A temática do corpo

“Não existe senão um só templo no universo, e é o Corpo do Homem (...) Curvar-se diante do homem é um ato de reverência diante desta Revelação da Carne. Tocamos o céu quando colocamos nossas mãos num corpo humano.”

Novalis

Podemos levantar um sem número de questões identificadas com o Corpo. Aliás, este é um tema que se projeta pelo infinito porque o homem é

infinito e as situações a ele relacionadas se transformam com o tempo e as necessidades. Então, é necessário que se encontre o núcleo destas dúvidas, indagações e questionamentos.

As pressões da sociedade, representadas pelas diferentes instituições como Família, Igreja, Escola e Estado agem sobre o comportamento, através da disciplina e das ordens impostas aos movimentos do corpo.

“O corpo é o inconsciente visível”, afirmava Wilhelm Reich ¹ (1998). É o nosso texto mais concreto, nossa mensagem mais primordial, a escritura de argila que somos. É também o templo onde outros corpos mais sutis se abrigam.

O homem não deve ser visto como um ser puramente bio-mecânico, o que reforçaria ainda mais a dicotomia já tão vista entre mente e corpo.

Ouçamos o que Eduardo Galeano ² nos diz:

... A ciência diz: o corpo é uma máquina.

A publicidade diz: o corpo é um negócio.

O corpo diz: eu sou uma festa.

(Janela sobre o Corpo)

Segundo Bracht (1989), o movimento que atende a uma concepção mais atualizada de corpo, e de sujeito, é aquele que tem significado e sentido a partir de determinado contexto histórico-cultural.

¹ - REICH, Wilhelm. In: Leloup, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

² - GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. S.Paulo: Editora LPM, 1994.

Cada homem através de sua movimentação própria expressa, portanto, sua forma de ser, sentir, pensar e agir. Um corpo em movimento representa, expressa e simboliza certo lugar e papel social, explicita suas implicações ideológicas, valores e histórias de vida do homem - sujeito que o constitui.

A constituição deste “corpo-homem” como sujeito único, que age e se movimenta, supõe a interação entre diferentes sujeitos, entre diferentes sociedades e culturas. Mas, cabe questionar: quem mora em cada corpo?

Cada homem, como sujeito único, dono de um corpo igualmente único, não é resultado apenas de determinada combinação genética, mas também de uma história de vida, de emoções, afetos, desafetos, de estruturas cognitivas, de esquemas motores que, da mesma forma não se repetem. E, este corpo que integra em si os diferentes aspectos das dimensões humanas, e que transcende o corpo físico, se expressa e se comunica de acordo com o espaço, o tempo e a cultura que produz, ou de que é parte.

Para que cada sujeito seja, de verdade, dono de um corpo vivo, em permanente sintonia com o mundo que o cerca, é necessário conhecer, contactar e descobrir seu próprio corpo que, como tudo que é dotado de vida, obedece a um princípio básico - de transformar-se constantemente.

Atualmente em virtude do desenvolvimento dos meios de comunicação, existe uma verdadeira avalanche de imagens e informações a invadir o cotidiano de todas as pessoas.

Vive-se nos dias de hoje uma época de primazia da imagem; a referência do existir passa a ser a do olhar; substitui-se a experiência do perceber sensitivo e corpóreo, pela hiper-estimulação da visão como forma de

experimentar a realidade. Isto acaba gerando no ser humano mecanismos de construção de sua identidade e subjetividade como elementos colocados fora de si (Sodré, 1990), mais especificamente na imagem, desvinculando-se o que é concreto.

Santin ¹ (1993), faz um paralelo, entre o que considera corpo-imagem com o corpo real e vivido. O corpo que sente dor, que se machuca, que sente prazer e que, neste mesmo ato de limitação e transcendência, questiona sobre os seus próprios valores e existência. Mas afinal de que corpo se está falando?

Essa questão nos leva a um aprofundamento conceitual de corpo, e das diferentes visões que foram dadas ao longo do tempo.

Seria um corpo “material” constituído por matéria orgânica comum a todos os demais corpos? Ou o corpo também possui uma consciência de si e do mundo que lhe confere significados diferenciados. De um corpo que percebe, de um corpo que sente, de um corpo que conhece?

Deixar que o corpo fale do próprio corpo é ouvi-lo no exato instante que ele se manifesta, nas situações concretas que acontecem e se esgotam naquele instante, conferindo-lhe um status de originalidade significativo, impossível de ser reproduzido na sua totalidade (Ghiraldelli, 1990).

É nessa grande explosão (processo de busca e descoberta do indivíduo, cuja via ou canal de expressão tem no corpo sua escrita seu depoimento mais fiel, no fortalecimento da sua identidade) que se encontra o motivo de grande importância na Dança, tanto no seu aspecto artístico como

¹ - Santin e Ghiraldelli. In: Gonçalves, Clésio José e Baecker, Ingrid Mariane. Do corpo que sente ao corpo que aprende. X Congresso Brasileiro de Ciências do esporte, 1997.

educacional; possibilitando um processo de auto-conhecimento e resgate a auto-estima.

Por esta razão, é importante que se identifiquem as transformações pelas quais foram se delineando os conceitos de corpo para que seja possível analisar a interferência que estes podem trazer para as práticas da Educação de hoje.

A concepção de corpo do homem primitivo se confunde no próprio sentido de comunidade. O corpo individual e a visão de comunidade se compõem de uma diretriz única.

A Antigüidade Grega gerou a noção de imagem do corpo, pelo enfrentamento do homem como sujeito e objeto de si mesmo. “Men sana in corpore sano”. A citação parece demonstrar a preocupação dos antigos em desenvolver de forma harmônica o ser humano (Júnior ¹, 1992), referenciando-se a Platão, que vê nela a subordinação do corpo à mente, pois a mente somente conseguiria desenvolver-se se pudesse dispôr de um corpo saudável. Porém, corpo e alma formam um todo indivisível, além disso, para os gregos, os valores estéticos do corpo conviveram com os valores da racionalidade (Santin).

Mas, a fragmentação entre corpo e alma é definida e reforçada a partir de Aristóteles e São Tomás de Aquino. A parte física foi vista em alguns momentos como inferior, a que sedimenta os vícios, a luxúria; os males do homem vão residir no físico e não na alma.

Em função desta fragmentação haverá uma maior valorização da alma sobre o corpo e este será visto segundo “valores, exigências e interesses dos projetos culturais e políticos elaborados pelos grupos sociais dominantes”

¹ - Júnior e Santin. In: Gonçalves, Clésio José e Baecker, Ingrid Mariane. op. cit. p.97.

(Gaiarsa ¹, 1980). E daí, o que se referir a corpo e suas necessidades assimilará punições, castigos, proibições e discriminações segundo as classes sociais.

A influência de Descartes (Santin², 1993) sobre o pensamento ocidental foi a de privilegiar a mente em relação à matéria, e sobre o trabalho intelectual foi atribuído uma superioridade em relação ao trabalho manual. Esta distinção foi sedimentando, ao longo do tempo, uma preponderância da razão, que caracterizou uma acentuada diretriz para a Educação.

Porém, a história nos mostrou que a filosofia do corpo não pode ser tratada, separando-se a noção do corpo da noção do todo. Entre eles, Merleau Ponty ³ (1994), define que o homem é seu corpo. Os fenomenologistas entendem que a noção de “corporeidade” está vinculada à compreensão do homem como ser no mundo, formando um todo, ou seja, o homem não é só um todo com ele mesmo é um todo na relação com o próprio Universo.

Nos últimos anos tem se ouvido o termo “corporeidade”, que na afirmação de Santin (1987) “a humanidade do homem se confunde com a corporeidade”. Para este autor o corpo e os seus movimentos estão no centro de toda e qualquer possibilidade expressiva e sendo o corpo uma entidade que manifesta-se do próprio humano ele possui uma intencionalidade que precisa se compreendida. Nas palavras do mesmo autor:

“A corporeidade é acima de tudo, uma presença, uma manifestação, uma visibilidade, talvez dito com maior precisão uma fisionomia. A corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a possibilidade de transcendência. Podemos afirmar com

¹ – GAIARSA, José Angelo. Reich – 1980/José A. Gaiarsa. S.Paulo: Ágora, 1982.

² – SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da Corporeidade. In: Moreira, W.W. (org) Educação Física e esportes, perspectivas para o século XXI. 2ª edição, Campinas. Papirus, 1993.

³ – Merleau-Ponty. op. cit. p.91-2.

certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem.”

Segundo Feldenkrais¹ (1988), cada indivíduo constrói a sua própria imagem corporal de si; e um fato que merece destaque é o de que a imagem corporal não surge apenas das experiências existenciais da vida pessoal, porque as primeiras imagens conscientes de corpo que cada indivíduo constrói está ligada aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes.

Considerando o corpo sob o princípio da totalidade, o próprio Piaget² (1971), (que ofereceu muita contribuição para a prática da Educação) se contrapôs a visão dicotômica, pressupondo que as operações do intelecto correspondiam à percepção interna de uma ação manual ou corporal.

Portanto, a temática do corpo, aponta para um redimensionamento de valores, em que trabalhar o sujeito na Educação é trabalhar o corpo, entendendo-se como corpo o próprio sentido de unidade existencial, gerador de sensações, emoções e imagens, adquirindo significados.

¹ – Feldenkrais, Moshe. Vida e movimento. S.Paulo: Summus, 1988.

² – Piaget, Jean. Formação do símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Capítulo III - Dança e Educação

Antes de tocar nos aspectos mais específicos da linguagem relacionados aos seus conteúdos objetivos ou procedimentos metodológicos da dança na educação, é importante falar, pensar como é tão compatível esse binômio Dança-Educação; essa aceitação e sua procura no espaço da escola, passa a ser algo tão frequente, que merece uma reflexão mais aprofundada.

Volto, então, a falar dessa compatibilidade com a educação. Que maravilha podermos ensinar sobre aquilo que se quer aprender; onde há entrega, disponibilidade para receber e dar conhecimentos através de um fazer, com movimento de prazer, esse viés é que muitas vezes passa despercebido, e não preenchido das questões, que vimos anteriormente como valores, princípios e conceitos fundamentais para uma prática que fosse extrair do movimento simples e natural, um outro movimento que dinamizasse suas ações, indo além de passos mecanicamente organizados, e se deslocasse para campos maiores; que investissem na formação de um sujeito; que pudesse entender na sua dança, a sua própria significação de vida e questionasse cada vez mais o sentido dos seus passos, definindo e esculpindo no seu corpo as relações que atravessam sua estória, consigo mesmo, com o outro e com o meio.

A figura do professor de Dança é fundamental para oferecer através de seus conteúdos, elementos que possam trazer como manifestação artística, uma forma de conhecimento em que aponte para uma apreciação do que está a sua volta, no externo, e uma maior elaboração dos seus mecanismos internos; levando a uma maior leitura de mundo e melhor estruturação de si mesmo.

Espaços mais compartilhados, preenchidos pelos movimentos que descrevem em suas trajetórias mais rápida ou lenta, forte ou suave, um desenho

marcado pela intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, no uso da memória, da interpretação e pela capacidade de análise e síntese. (Calfa e Batalha ¹, 1998)

Esses conteúdos devem ser selecionados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural. A aprendizagem da dança, envolve a necessidade de técnica, no sentido de sistematização e estudo do movimento, conhecimento e habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da dança.

O conhecimento dos princípios do movimento comuns às várias técnicas codificadas e elementos da consciência corporal poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas, nas diferentes maneiras de ver e sentir o corpo em movimento. Compreender a lógica da dança, o que, como, onde e com o que as pessoas se movem, em síntese, são esses elementos que indicam como o corpo se move no tempo, no espaço e no uso da sua energia.

De outro lado, a composição coreográfica, improvisações, que passam do seu processo de pesquisa, de laboratório de movimentos, ao eixo da expressão e comunicação de uma produção artística, paralelamente à contextualização, através do conhecimento da história da dança, formas e estilos, etnia, podendo assim estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

Visto os posicionamentos anteriores, evidencia que a prática da Dança têm raízes mais potentes e complexas do que se pensa tratar, por ser um espaço efetivo para a liberação, criatividade e auto-descoberta, e não como espaço de cerceamento.

¹ – CALFA, Ignez e BATALHA, Celina. A Trajetória da Dança-Educação no Município do Rio de Janeiro, 1998 – trabalho apresentado no Seminário A Dança no Rio de Janeiro

Dessa forma, é importante caracterizar que o valor da Dança na Educação, não deve estar relacionado somente à preparação dos alunos para espetáculos e festinhas. Estes podem se constituir simplesmente em meios; o trabalho de uma produção artística, deve ser resultado de um processo pedagógico que vise à interdisciplinaridade e sua função consiste em utilizar o corpo, como essência e forma de comunicação, para através da Dança, transformá-lo em linguagem.

Por essa razão, é importante resgatar alguns fatos históricos para favorecer a compreensão das principais conseqüências que transformam o ensino da Dança, em uma perspectiva atual, mais adequada a uma educação que vise à transformação.

Retornando as considerações do capítulo II, quero reafirmar alguns aspectos ainda necessários.

Quando se aborda as manifestações de Dança em povos primitivos, verifica-se que estes grupos executam coreografias típicas de sua cultura, prescindindo da figura de um mestre. Na verdade, de forma semelhante a todas as outras expressões e realizações, a Dança é resultado do processo global da cultura e, portanto, qualquer fazer é integrado e espontâneo, pautado em necessidades básicas do ser humano, como forma de liberação de energia, relação do corpo no espaço.

Já na Pré-História, este sentido de expansão e descoberta foi sendo em função de celebrações e rituais. Contudo, o profissionalismo da Dança ainda não estava instaurado, apesar de ter ocorrido a transformação da Dança – de dança-ritual para dança-espetáculo.

A dança denominada pírrica da Grécia Antiga era importante para o preparo corporal dos guerreiros espartanos e marcou-se como inspiração para outros movimentos da Humanidade, porque se caracterizou como forma de expressão criativa e coletiva. Outro elemento importante foi o culto dionisíaco que, em sua origem, apresentava os ditirambos que associavam poesia, música, canto, dança (ORQUESIS) e que evoluíram para a tragédia e a dança teatral.

Com o domínio romano, certas danças gregas passaram a ser ensinadas por dançarinos gregos às famílias da classe dos patrícios. Foi enfatizada a repetição das danças comemorativas, perdendo o seu sentido simbólico e mágico.

Conforme vimos anteriormente, na Idade Média, o período feudal provocou a distinção entre as danças camponesas e as dos senhores feudais. Apesar de serem as mesmas danças, as vestimentas e as atitudes galantes na corte não aceitavam os saltos, as grandes movimentações e a vibração dos homens do campo. Dessa forma, o comportamento de uma classe social influenciou a estética da Dança, enfraquecendo a energia interior do movimento. A corte propiciou para a Dança, o seu processo de aperfeiçoamento, tecnicismo e elitização, desempenhado pela figura do professor. (Knacfuss ¹, 1988)

As danças populares são divulgadas entre os feudos pela contribuição propiciada pelos menestréis e trovadores, artistas nômades que percorriam os vilarejos, comunicando acontecimentos e feitos heróicos e ensinando as danças de uma região para outra.

No período de Luís XIV, o ballet se organizou como profissão devido à criação dos teatros. Em virtude da localização dos dançarinos no palco, foi necessário serem sedimentados alguns detalhes que acabavam se

¹ – KNACFUSS, Celina. Competências definidoras do professor de Dança. Rio de Janeiro, UFRJ, 1988.

estabelecendo como regras, como os ângulos de execução, a composição das posições de braços em relação à das pernas, etc. como em todas as linguagens artísticas deste período, a Dança se estruturou na Académie Royale de Danse.

As bases acadêmicas da Dança fundamentadas na nomenclatura dos passos, que foram se aglutinando das danças populares, através dos tempos, regras e pontos estéticos limitadores datam desta época e permaneceram até nossos dias. Eis aonde quero chegar.

Não havia então o estabelecimento e a busca de um princípio filosófico, artístico ou científico porque as necessidades da corte encaminhavam para a preparação de profissionais, enfatizaram a técnica (princípios de academicismo), restringiram os movimentos da coluna em função das roupas. Também movimentos vibrantes foram substituídos pelos movimentos galantes, suaves, cortesês e de reverências. De acordo com as concepções do corpo desta época, a razão (cabeça), predominando sobre os demais atributos do homem, o ballet se estruturou em cima de uma visão de corpo fragmentado e retrata uma sociedade estratificada e desigual. Os personagens principais são nobres (reis, rainhas, príncipes) e tem o destaque através do virtuosismo e o corpo de baile faz o pano de fundo.

Noverre em 1759, como precursor da fase romântica do ballet e criador do Ballet d'Action criticou a predominância da técnica e preconizou a interpretação de dramas, emoções e ações. Para ele, o dançarino deveria dançar com a alma, aboliu as máscaras e isto passou a exigir do intérprete a necessidade de expressão.

Contudo, sua grande ênfase ocorreu no plano do ensino. Considerava que todo o professor e dançarino deveriam estudar a anatomia do

corpo humano e representou assim, a primeira preocupação com um aspecto científico da Dança.

O ensino foi se pautando em bases acadêmicas, normatizado através de regras de execução e localização no palco, distanciado das emoções, sensações e criatividade, no qual todo o processo incide na figura do mestre e o aluno precisa cada vez mais aprimorar a execução dos movimentos estabelecidos, originados há séculos das danças européias.

Isadora Duncan, Jacques Dalcroze e Rudolf Von Laban foram os nomes mais influentes desse período e construíram as bases da Dança não somente para o espetáculo mas ampliaram suas funções sociais para Educação e Terapia e elevaram as questões da Dança do ponto de vista artístico para uma conotação político-social.

A base pedagógica do ensino de Dança para Isadora fundamentava-se na conscientização do centro de energia do corpo humano, localizado no plexo solar. A percepção deste ponto, a irradiação para os segmentos do corpo.

O princípio do seu trabalho foi baseado em estudo feito a partir de visitas a museus, onde estudava tudo sobre dança grega e seus movimentos, analisando pinturas em vasos, esculturas; assim adquiria seus conhecimentos e fundamentava seus conceitos.

Em função disso, considerava que para alcançar uma renovação no estilo da Dança era necessário uma reforma educacional que decorresse de uma modificação na estrutura política e social dos povos.

Laban foi o criador do Labanotation que é um sistema de notação para a Dança baseado nas possibilidades mecânico-motoras do corpo humano.

Suscitou a inter-relação da Dança com outras linguagens artísticas e áreas científicas e caracterizou pontos que permitiriam a Dança integrar-se nos currículos escolares. Entendemos que:

- . a Dança é uma expressão global do corpo, envolvendo emoção, sensibilidade e criatividade.
- . o movimento da Dança não é um ato mecânico puro.
- . os princípios do ensino de Dança não estão baseados no conhecimento de passos e posições e sim nas leis que regem a mecânica corporal (Laban ¹, 1978).

Através desse panorama, verifica-se que o surgimento da figura de mestres da Dança e a necessidade social da implantação de formas institucionalizadas de ensino, ocorreram sempre no sentido de privilegiar indivíduos ou classes sociais.

Dessa forma, é um equívoco que os professores não se aprofundem nas linhas de pensamento a respeito de corpo e movimentos que surgiram após o Impressionismo. Nestas, é fundamental que as estratégias de ensino estejam voltadas para o conceito de um corpo mais vivo, consciente e verdadeiramente humano.

Nas outras concepções, o mestre é o centro do processo de ensino, onde os alunos executam os movimentos, de forma adestrada, onde a reprodução de sequências, não permite que o aluno seja sujeito da própria ação. Com isso, o aluno não desenvolve a capacidade de se ouvir, de se ver, de perceber o mundo à volta, descobrir o próprio corpo como um canal de expressão, favorecendo a unidade imagem-linguagem, no fortalecimento de sua identidade.

¹ - LABAN, Rudolf- Domínio do Movimento. Editora Summus, São Paulo - 1978.

Finalizando esse capítulo, gostaria de reforçar as idéias acima mencionadas, fazendo um paralelo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, quando incluí a Dança, junto a outras linguagens, nos currículos de todo o Brasil. O que aumenta ainda mais a responsabilidade, na reflexão dessa prática, a fim de que seja a visão de Dança como mudança, de ação como transformação.

Segundo o PCN:

“Embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já se “nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais frequentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar”(que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, que ao contrário do que pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstância, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”?

Essa citação aponta para uma discussão, sobre a importância da Dança na educação, na busca de conteúdos e metodologias. Qual o seu papel? Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio que junto a outras disciplinas, formam em conjunto a educação do homem. Criar, transformar e transformar-se. Acabou-se a idéia de dançar como exibição. Dançamos para sermos nós mesmos, para criar e para entregar aos demais. A dança dará aos alunos, subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

Capítulo IV - “A substância vivida.”

A opção pela narrativa neste capítulo é amparada teoricamente em Benjamin¹ (1993), porque focaliza o “sujeito” como essência de seu conceito de História, Narração, Experiência, Aura e Memória. As questões abordadas nas categorias de Benjamin, citadas acima, me atraem para um maior aprofundamento sobre a trajetória percorrida, não montada somente na história de um ontem, mas a um olhar atento, vivo e permanente na “experiência” centrada na história do “sujeito”. Então, como narradora dessa história, percebo de imediato, que os fatos recordados e vividos (recordar: do latim re-cordis, tornar a passar pelo coração) aqui não encontram apenas na fria sucessão de fatos e experiências sua legitimidade.

Benjamin nos indica que a narrativa não é um mero contar; não representa um exercício de simples retorno ao passado. O narrar para Benjamin equivale a tornar comunicável um passado de experiências que vão fazendo as teias, as tranças, os fios de um futuro mais carregado de esperanças. Narrar é trazer o passado “numa não identidade com ele próprio”, para resgatar o que nele foi esquecido, perdido, abandonado ou silenciado. É pelo gesto da narrativa que cada sujeito dialoga simultaneamente com o presente e o futuro e, ao dialogar, pode abrir, nesse presente, novas e outras perspectivas de futuro. Narrando fazemos uma outra história, uma história, diria Benjamin, a contrapelo; história esta que tenta dar voz aos silenciados, aos silêncios, a outros olhares que – a seu modo – podem re-significar a própria história, nosso presente e nosso futuro.

Iniciar esta narrativa é poder olhar e ver nesta trajetória a relação espaço e tempo, construindo com os olhos de hoje, a costura de um presente, passado e futuro que se tecem ao longo do tempo, numa composição de vida e

¹ – BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Política e Arte. 5ª ed., Obras Escolhidas. V.1. RJ: Brasiliense, 1993.

trabalho, alinhavados com luta e prazer e compondo, assim, uma história de sonhos e realizações. Quero buscar na emoção dos fatos vividos, das escolhas feitas, dos sonhos transformados em realidade, uma fonte de legitimidade. Voltando a Benjamin: O que é narrar?

Narrativa é a restituição da experiência vivida; que abre um diálogo com o presente e com o futuro.

Narrativa é poder contar a história com uma memória “viva”. E o que é memória?

*Por um fio de memória.*¹

Lembrança, reminiscência, escrito de uma história.

A escolha deste tema foi feita pela vontade de juntar as diferenças, numa obra coletiva, trabalhar uma composição coreográfica, em que fosse buscar na metáfora dos “fios” a “plasticidade” do movimento, aliados à história de vida de cada um, conjugar a sensibilidade da trajetória do aluno, na pesquisa de mitos tecidos com a realidade vivida, extrair do imaginário componentes para construção de uma produção artística, fazer da coreografia um espaço onde a dança, atravessasse as fronteiras do tempo; e mostrasse num texto mais humano, o sentido da arte.

Para esse trabalho, o ponto de partida foi a discussão do filme “Colcha de Retalho”². Dele recortamos imagens que nortearam as estruturas principais para elaboração de um roteiro coreográfico.

¹ – “Por um fio de Memória” foi um trabalho para o curso de Bacharelado em Dança (UFRJ), na disciplina de Interpretação Coreográfica, em 1999.

² - Filme: Colcha de Retalhos – Americano, 1995 – Jocelyn Moorhouse. O filme retrata o drama de uma garota que precisa pensar na proposta de casamento que o namorado fez, e resolve então passar as férias com a avó, que faz uma viagem ao passado relembrando momentos de sua vida, esses fragmentos da história vão ilustrar, junto a história de outras mulheres um tema para a construção de uma grande colcha de retalhos.

O que vamos dançar?

Retalhar, Costurar, Tecer!

Retalhos -> Sobras de algo nobre.

Sobre os nossos momentos:

Recortes da história do “sujeito” foram sendo costurados, buscando na imagem do “fio”, o ponto que ligasse diferenças e semelhanças, trabalhando os contrastes, na criação de formas e cores que aos poucos fossem ligando os fatos; definindo os pontos básicos do roteiro.

O 1º ponto escolhido foi o objeto “cadeira” como representação simbólica da marcação da identidade, para que se evidenciassem as diferenças individuais.

O 2º ponto foi buscar o mito de “Penélope”, marcando a idéia da reprodução do tecido, “tecendo durante o dia e desmanchando a noite”.

O 3º ponto foi a imagem da “aranha”, aquela que extrai da sua própria vida os fios, onde tece sua morada.

“Tecedã da realidade, senhora do destino.

Para sempre há de balançar-se na ponta do seu fio.”¹

Fios que ligam os pontos, os homens, os fatos e o desenho da história no espaço.

¹ - CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain – Dicionário dos Símbolos. Ed. José Olímpio. 13ª ed.–RJ/1999.

“Fios que ligam as marionetes à vontade central do homem.”

O 4º ponto: Buscamos localizar a memória da infância e a temática escolhida foi: boneca ou gente?

“Tecia o que sonhava, a alegria de poder tecer o próprio desejo.”

O 5º ponto: Focalizamos o prazer no ato de costurar, como ação do cotidiano, juntando a alegria na combinação e ligação de cada ponto.

“Um fio de prazer lhe escorria pelas mãos.

Tecer era tudo o que queria.

Tecer era tudo o que queria fazer.”¹

O 6º ponto: O que se tece no tempo?

Movimentos de oposições, sustentações e indefinições, num ciclo de repetição.

“O fio que atravessa a agulha é como a passagem pela porta solar.

Fiação do tempo e do destino, são os mesmos fios que tecem o dia e a noite.”

O 7º ponto: Neste quadro, buscamos a construção da grande “trama”, na ação de tecer o espaço, marcando os seus “nós”, como pontos de tensão e definição de histórias, marcadas por fios de dores e amores, fios da vida e da morte.

“Acordava ainda no escuro como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite, e logo sentava-se ao tear.”²

¹ – COLASANTI, Marina – *A moça tecelã*. Contos brasileiros contemporâneos/organização Julieta de Godoy Ladeira – S.Paulo: Ed. Moderna, 1994.

² - COLASANTI, Marina. op. cit. p.44.

Final -> Trabalhos através da relação com o tecido, num movimento mais aéreo; a simbologia de uma forma de maior transcendência, no ato de tecer.

“Não há regras a seguir para tecer seu próprio vôo, tem que seguir o instinto e ser corajoso.”

Comecei a narrativa por esse trabalho, porque foi a última experiência que realizei, ainda muito viva e pulsante dentro de mim, dialogando permanentemente na intenção de seus gestos, e reconstruindo seu texto, constantemente na elaboração de uma nova concepção coreográfica.

4.2 – O chamamento da dança

Meu desejo pela dança já estava presente desde a minha infância, representava corporalmente as histórias e poesias, contadas ou criadas; qualquer objeto já era o suficiente para se transformar numa cena, numa dança, numa história viva e esse momento era mágico.

Acho que muitas vezes, minhas mãos ou meus pés podiam falar mais do que as palavras, e isso era importante demais para mim.

Me facilitava na comunicação com o outro, com o mundo e hoje eu digo, comigo mesmo.

Os estímulos e (des)estímulos da minha infância e da minha vida escolar foram elementos fortes que apontaram para mim a Dança e a Educação como um caminho para o exercício consciente da ação e transformação da vida humana.

Em 1972, surgiu a oportunidade de fazer parte do grupo de dança da escola (Instituto de Educação); meu interesse pela Dança e educação acho que se deve a essa experiência de ter vivenciado dentro do espaço da escola, onde se investia na prática uma metodologia que estivesse voltada na formação do aluno.

As noções básicas que me foram dadas a respeito do corpo e movimento foi a descoberta das possibilidades e limites do meu próprio corpo, então tive a percepção de que este já não era mais somente um conjunto de ações e gestos mecanicamente organizados, mas uma unidade mais integrada entre meu pensar, sentir e agir, em total harmonia.

O chamamento da dança, ocorreu nesta etapa, quando descobro com o meu corpo um prolongamento de mim mesma, e que através da execução dos movimentos um maior significado da dança me era dado, o que me fazia ser sujeito das ações.

A dança surgia como meio de expressão me oferecendo a possibilidade de dizer com o meu corpo o que não sabia dizer com as palavras.

Meu corpo já não era mais uma gaiola.

4.3 – O ensino fundamental de 1ª a 4ª série na rede pública

Os canais fechados em cada corpo.

Nesta fase, minha experiência com classes de alfabetização dentro de uma comunidade, localizada dentro do Complexo da Maré, povoada por crianças sem

escola, sem casa digna, sem família e em condições de vida bastante precária; retrato de um país da ausência e da exclusão.

Aquelas crianças me ensinaram muito sobre uma realidade dura, fria e injusta da nossa sociedade, e partindo dessa aproximação, antes de aplicar qualquer metodologia, se fazia necessário conhecê-las, tomar pé do que buscavam na escola.

Quem é o meu aluno?

Era importante mergulhar na realidade sócio-cultural daquele grupo; as marcas da sociedade dura, fria e injusta, eram registros históricos, esculpidos em cada corpo, que se manifestava das mais diferentes formas. Recordo-me da tensão e rigidez no tônus muscular, que oscilava da total inquietude a uma imobilidade distante e estéril. Corpo encolhido, cabeça para baixo, olhar quase sempre dirigido para o chão.

O toque no seu corpo, através de um ato afetivo, em princípio era algo desafiante, resistindo e reagindo agressivamente, com atos violentos como se preparasse e protegesse seu corpo de uma guerra. **Era verdade! A vida daquele grupo era de luta, e o único abrigo e proteção estava no próprio corpo.**

Quando falo dos que voltam da nossa guerra, lembro de Benjamin ¹ quando cita:

... "No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável."

¹ – BENJAMIN, Walter. op.cit. p.198.

★ Era preciso mais do que nunca ajudá-las a descobrir seus canais de expressão, tirar seu olhar do chão, e dirigi-lo em diferentes direções, para si mesmo, para o outro, para o mundo.

Aos poucos meu trabalho foi sendo absorvido por eles, quando descobri que só decodificando a linguagem daquele grupo, a falada, a escrita e a “corporal”, é que poderíamos ir adiante. A criança se desvelando a mim, se desvelando a si mesma, desvelando a sua história de vida através do corpo, do lúdico e das palavras.

Brincávamos muito, já nos olhávamos, jogávamos, corríamos, nos abraçávamos, e depois voltávamos para sala, e aí já podíamos transformar o espaço mesa, cadeira, livro e caderno, num espaço mais humano, agradável e realmente útil.

4.4 – As crianças da Creche

A observação e a intuição do que cada corpo pede é mais uma experiência que me confirma e me dirige às indagações ao entendimento da fala do corpo. Durante esta etapa passei algum tempo na Creche Ruth Niskier, localizada no Instituto de Educação, desenvolvendo a atividade de psicomotricidade para crianças na faixa etária de 2 a 4 anos de idade.

Corpos pequenos, roliços que se entregavam ao contato sem dificuldades; o não-domínio da linguagem verbal propiciava uma fala do corpo mais necessária e freqüente.

Ali ficou muito claro para mim a importância da linguagem; observava incansavelmente cada movimento dado, na clara e objetiva intenção de seus gestos.

Seu corpo era uma pesquisa permanente, explorando o mundo em torno dela e descobrindo-se nele, treinando seus próprios papéis sociais, na imitação de pessoas, na utilização de objetos e na relação com o espaço.

A utilização do seu corpo era o grito das necessidades internas do seu afeto, suas angústias e sua disputa de espaço, manifestadas pela ação de empurrar, puxar, morder, esconder, chorar e pular para um “colo”, adorando experimentar as brincadeiras que oferecesse maior aproximação corporal e pudesse ter contato com o corpo do outro,

O afastamento dos pais e a falta de seu espaço íntimo, da própria casa, deveriam ser analisados e recompensados nas atitudes que buscavam com o seu corpo.

Um corpo que precisava ser constantemente acalentado, acolhido, que sentisse o calor do colo e a musicalidade de um balanço que ninasse e acordasse sensações e emoções com cuidado, evidenciando a linguagem do afeto, nas brincadeiras e atividades escolhidas.

4.5 - “As meninas”

O corpo que precisa ter voz e vez!

Mais uma vez a dureza da vida marcava os corpos daquelas meninas, que além das mudanças naturais provocavam também cada vez mais um esconderijo, enrigecendo seus movimentos e alterando suas posturas de forma que pudessem se proteger e guardar ao máximo sua expressão de dor ou prazer em relação a vida; a confirmação de um corpo pesado de silêncio, fortes para o trabalho e frágeis para o prazer.

Adolescentes em plena e acelerada mudança tanto física quanto psíquica, moradoras do Complexo da Maré, buscavam nas aulas de Dança, a possibilidade do corpo bonito, de gestos suaves como o da bailarina idealizada, pés fora do chão, nada que pudesse romper as estruturas previamente estabelecidas, em oposição a realidade vivida; negavam a beleza natural de suas atitudes.

Buscavam a padronização dos movimentos e resistiam às formas mais espontâneas e criativas, negando a singularidade de seus gestos, como confirmação da negação de uma realidade; tudo que fosse mais original e revelador de uma identidade era de imediato rejeitado e considerado feio e sem sentido.

Falar com o próprio corpo era um grande desafio neste trabalho, descobrir uma nova concepção estética, onde sua imagem fosse mais valorizada, e sua auto-estima fortalecida.

Contávamos nesse momento com um grande adversário, que era a mídia, incentivando a cultura do tchan, onde todos dançam da mesma forma, usam as mesmas roupas. Como ser diferente, único, num momento em que todos são iguais?

Mas como acredito que a Dança deve provocar andanças e mudanças, sem brigar com a mídia, mas também sem ferir alguns princípios, continuava a insistir e oferecer estímulos nas aulas que pudessem fazer da dança uma expressão da vida.

Com esse posicionamento fui aos poucos conquistando as meninas. Nessa época um fato social mobilizou o grupo, que trouxe para a aula a notícia

com certo ar de banalidade: era a morte de alguns meninos de rua que foram assassinados na Candelária; o abandono, a violência e a morte eram situações frequentes em suas vidas, talvez por isso tenham se identificado com o fato.

Este era o momento de usar a Dança, com muita sensibilidade e plasticidade, para elaborarmos aquele fato, numa composição coreográfica, que superasse com as dimensões estéticas anteriormente conhecidas.

Rompemos barreiras e transformamos a dor em arte, como denúncia e como prazer, de revelar a história, repleta de imagens de uma realidade, já não mais em preto e branco, mas viva de cores e formas.

Foi um trabalho muito verdadeiro e forte, e por isso foi belo, dançamos com a música Help (Beatles) e Jesus Alegria dos homens (Bach), a mídia já não foi tão determinante, um novo repertório surgia; esse fato foi marcante no momento, o que me levou a pensar com mais cuidado e a refletir sobre o “gosto”, que tocava aquele grupo para que pudesse ter feito aquela escolha; já não era um estilo de música conhecida e nem própria de sua época. Hoje vejo que o repertório surge, quando o processo passa a ter sentido para o sujeito; e este vive a construção de um repertório “autoral”, próprio e não do outro. Elaborando seus textos de ordem musical, corporal, social e estética – “a dor transformada em arte”.

E isso nos reenvia a Benjamin quando ele nos fala: qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?

4.6 – Parceria entre Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro

Neste momento era importante devolver ao professor algumas respostas e perguntas também sobre sua prática da Dança na educação. O projeto Mostra de Dança da SME, cresce quantitativamente envolvendo no ano de 1998 um número de aproximadamente seis mil crianças da Zona Oeste à Zona Sul do Rio de Janeiro, e em torno de quatrocentos professores. Com esse número crescente passa-se a ter uma preocupação maior com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, fazendo com que a própria SME pense o projeto Mostra de Dança, como um processo pedagógico a ser desenvolvido na escola, e não somente a um evento solto e isolado no contexto escolar.

Na busca da Dança Educação, trabalha-se com crianças e jovens de movimentos largos, pernas fortes de subir em árvores e morros, braços endurecidos pelas tarefas diárias e repetitivas, pés alargados de pisar no chão de terra, corpo solto, quadris desafiantes pelo contato com os ritmos brasileiros, corpo exposto quase sempre ao perigo e à violência.

Por isso pode-se avaliar que estão abertos para uma grande variedades de temas e propostas que podem tender ao desafio no aprofundamento de questões sociais. Muitas vezes chega-se à escola, querendo encontrar o aluno esguio, ouvinte de música erudita, gestos contidos e elegantes, acostumados e disciplinados para ouvir porém, o encontrado nos instiga à busca de projetos e pesquisas mais ousados, em possibilidades mais autênticas e verdadeiras.

E assim, até que ponto os curso de formação profissional em dança, abrem a perspectiva da discussão do papel social do artista, principalmente se forem direcionados para a área de ensino?

Com isso, o projeto Mostra de Dança passou a incluir novas metas de trabalho, definir diretrizes e implantar determinados princípios fundamentais para o desenvolvimento da Dança Educação. Neste momento, eu coordenava a área de dança do Projeto de Linguagens Artísticas da SME, e então em 1997, através da professora Celina Batalha da UFRJ, que já vinha acumulando uma grande experiência na pesquisa da Dança Educação, inclusive autora do projeto Mostra de Dança, pela UFRJ em 1982, formalizamos uma parceria SME / UFRJ. Na ocasião constatou-se a necessidade do estudo e da reflexão sobre princípios e prática da Dança Educação, para formulação de um corpo teórico e uma experimentação coerente. Essa proposta foi reforçada pelos próprios professores que freqüentemente solicitam cursos para que possam dominar fundamentos que sejam apropriados para inserção da dança em um projeto educacional.

A compreensão dos programas de capacitações pedagógicas, como elementos importantes na determinação da dança na prática pedagógica escolar, trazem a possibilidade histórica de contribuir como meios de ampliação e aprimoramento de práticas inovadoras.

Em atendimento a essa procura para apropriação do conhecimento da dança enquanto educação, a UFRJ recebeu uma proposta do Projeto de Linguagens Artísticas da SME para definição de uma parceria, com o objetivo de criar e oferecer estratégias para envolvimento de um maior número de professores em cursos de capacitação em Dança Educação.

O processo de capacitação é um dos momentos potencialmente mais ricos de construção de referências comuns para a totalidade dos professores da escola pública e como possibilidade de promover a articulação entre o que é

específico – área de conhecimento e o que é geral – eixo teórico e metodológico, que norteia o projeto político pedagógico da dança na escola pública.

De outra parte, a reflexão sobre as bases do processo de ensinar e aprender, suscitou uma nova questão: por que os professores descrevem, sabem, sentem a construção de uma nova prática pedagógica, mas ainda não conseguem apreender esse processo em suas implicações mais profundas, no sentido de romper com a idéia ainda dominante de reprodução do conhecimento.

Enfim, para quem iremos dar aulas e para quem iremos dançar?

Baseados nestas diretrizes, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- . realização do Curso de Experimentação didática e artística da dança, desdobrado em três módulos: Questões do Corpo na Escola, Manifestações Culturais e Roteiros Coreográficos.
- . realização do primeiro Encontro de Experimentação didática e artística da dança, com mesa redonda, relato de experiências e mostra coreográfica.
- . planejamento, elaboração, montagem e apresentação de uma produção coreográfica intitulada Fragmentos de uma Imagem – à Portinari, envolvendo cem participantes em cena, incluindo alunos e professores da rede pública municipal, apresentado na fase final do projeto Mostra de Dança no Teatro Carlos Gomes.
- . elaboração de material didático sob forma de apostilas.
- . coordenação do Seminário A Dança no Rio de Janeiro.

Além da composição temática dos cursos e eventos, foram adotados procedimentos para facilitar o acesso a um maior número de professores, tais como:

- . oferta dos cursos em bairros diferentes, e dentro das escolas públicas.

- . estabelecimento de atividades interdisciplinares, caracterizando a dança na perspectiva da arte-educação.
- . marcar como pressuposto, uma pedagogia e uma estética que considere as características corpóreas, culturais e econômicas dos alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Como os resultados foram positivos, a parceria prosseguiu e suas ações para o ano de 1998 foram através de:

- . orientação aos professores dos Núcleos de Arte (centros instalados que oferecem atividades de música, dança, teatro e artes visuais para alunos da rede pública municipal), visando atingir etapas mais consistentes na composição dos módulos de aprendizagem, através da definição dos conceitos, dos pontos básicos destes conceitos e na descoberta de determinadas estratégias de atividades.
- . elaboração de um caderno didático com os resultados deste estudo, através de um trabalho conjunto com os professores de dança dos Núcleos de Arte.
- . oferta de um curso sobre a história da dança.

Para 1999 continuamos no trabalho de acompanhamento aos Núcleos de Arte na linguagem da dança; e como um grande compromisso nesta trajetória, a UFRJ através do Departamento de Arte Corporal, elabora o Curso de Pós-graduação em Dança Educação, que será iniciado em julho de 1999, sugerido pela SME como investimento na formação de maior qualificação de seus profissionais para implantação da dança no currículo da rede pública municipal de ensino.

Enfim, espero que a Dança Educação que estamos buscando em seus elementos de conteúdo, experimentações, relações interdisciplinares, se articule verdadeiramente como a linguagem do corpo, como processo de busca e evolução individual, como forma de expressão do coletivo.

Nesse sentido, representa uma grande força na escola, na estrutura de relação de poder. A partir da sua autonomia relativa, os professores podem favorecer à questão da mudança, porque eles têm a condição de dar a direção da prática pedagógica.

É assim que, mesmo reconhecendo os fatores históricos e aspectos culturais que envolvem o professor na escola, enfatizo a importância de estudos que enfoquem o cotidiano destes, sua história de vida, para que se evidencie a força do individual no conjunto de esforços para a construção coletiva da prática pedagógica inovadora.

Segundo Benjamin¹ (1993), narrar é intercambiar experiências, ele ressalta que: *“entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa, foram construtores”*.

¹ – BENJAMIN, Walter. op. cit. p.198.

Conclusão

O objetivo desse trabalho era tomar consciência da Dança enquanto forma de linguagem por ser considerada por mim uma questão fundamental para reflexão, no sentido de melhor apropriação enquanto arte e valorização cultural, fortalecendo como essência nos princípios utilizados, dois aspectos básicos que são: subjetividade e coletividade.

Com isso, concluo que chegar a uma resposta afirmativa e definitiva não foi o que colhi com essa monografia. Todo esse estudo me levou a um pensar cada vez mais curioso, na interrogação constante de alguns pontos no estudo abordado em cada capítulo, como pistas que me levassem a uma atitude investigativa, com mais identidade no entendimento da dança como linguagem.

Pensar no porquê da sua importância, é antes de tudo crer no valor da possibilidade de expressão da humanidade, oportunizando a abertura de um canal de comunicação através do próprio corpo, na intenção de cada gesto.

Hoje, a dança deve romper com a visão da reprodução e da utilização como mero entretenimento, é necessário e urgente discutir sua contemporaneidade, pois ela exige assumir o compromisso com a transversalidade, provocando um maior alargamento da dança, no entrelaçamento de temas como cultura, sociedade e corporeidade.

A transversalidade indica que se assuma a complexidade, isto é, o entendimento de que não é pelas vias da simplificação, da categorização, da classificação que se compreende a expressão humana em todo o seu vigor. Só um pensar transversal é que garante a transposição das fronteiras, provocando um aprofundamento da dança e extraindo na essência de seus princípios, uma contextualização histórica e uma estreita relação entre a ética e a estética.

Trazer essa reflexão, como centro da questão, é destacar a dança, como espaço da imagem e da concretização da forma e do movimento, como condição fundamental para estreitar e radicalizar essa relação entre a aparência e a essência.

Toda essa trajetória que liga dança, linguagem e subjetividade (que ainda se restringem, infelizmente, às esferas acadêmicas; ainda não ganharam as ruas, o cotidiano, a vida !) só conquista valor se, de verdade, alcançar a nossa maior urgência; aquela a que tanto se refere Paulo Freire: *a decência e a boniteza. De mãos dadas!*

Nesta perspectiva, Garaudy nos adverte, afirmando que:

A dança exige, finalmente, um diálogo das civilizações que permita resgatar os significados, as buscas e as técnicas das danças, das artes, das culturas e das concepções do mundo da África, das Américas e da Ásia, como centros de iniciativa histórica na invenção do futuro. Se não quisermos que nossas perspectivas de “ocidentais” se tornem cada vez mais provincianas em um mundo no qual a gestação do futuro só pode se dar em escala planetária, devemos adquirir uma sensibilidade aguda para emergência da realidade “poética” do homem, isto é, para aquilo que faz do homem um ser que não apenas conhece a realidade e a transforma mas a antecipa e cria.

(Garaudy, 1980)

Assim: “*não nos afastemos, não nos afastemos muito. Vamos de mãos dadas!*” (Drumond)

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Minhas fontes mais preciosas são as conversas e aulas que pude ter com os professores e criadores da dança. Faço questão particularmente de registrar aqui meu agradecimento aqueles a quem devo essa grande contribuição: as professoras Angel Viana e Celina Batalha.

BENJAMIN, WALTER. Magia e Técnica, Política e Arte. 5ª edição, Obras escolhidas. Vol. 1. RJ: Brasiliense, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – Brasília – 1995.

BURNS. História da Civilização Ocidental. Porto Alegre, Globo, 1975.

CARL, JUNG. El Hombre y sus Símbolos – Madrid, Aguilar, 1964.

CHEVALIER, JEAN e GHEERBRANT, ALAIN. Dicionário dos Símbolos. Editora José Olímpio. 13ª edição – RJ, 1999.

COLASSANTI, MARINA. A moça tecelã. Contos brasileiros contemporâneos/ Org. Julieta de Godoy Ladeira – São Paulo: Editora Moderna, 1994.

DICIONÁRIO BIBLIOGRÁFICO. Enciclopédia Abril

DUNCAN, ISADORA. Fragmentos autobiográficos – Porto Alegre: L&PM, 1996.

FELDENKRAIS, MOSHE. Vida e Movimento. São Paulo: Summus, 1988.

- FIORIN, JOSÉ LUIZ. Linguagem e ideologia – 4ª edição – Editora Ática – São Paulo, 1995.
- FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia. RJ: Paz e Terra, 1997.
- GAIARSA, JOSÉ ANGELO. Reich – 1980 – São Paulo: Ácora, 1982.
- GALEANO, EDUARDO. O livro dos abraços. São Paulo: Editora LPM, 1994.
- GARAUDY, ROGER. Dançar a vida – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- KNACFUSS, CELINA. Competências definidoras do professor de dança – Rio de Janeiro, UFRJ, 1988.
- KOUDELA, INGRID DORMIEN. Função simbólica – jogos teatrais – São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LABAN, RUDOLF. Domínio do movimento – São Paulo: Summus, 1978.
- MENDES, MIRIAN GARCIA. A dança – 1ª ed – São Paulo: Ática, 1985.
- PIAGET, JEAN. Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PONTY, MERLEAU MAURICE. Fenomenologia da percepção – São Paulo: Martins Fontes, 1994 – Coleção Tópicos.
- SACHS, CURT. World history of the dance – New York, W.W. Norton, s.d.
Visão antropológica da dança.

SANTIN, SILVINO. Perspectivas na visão da corporeidade. In: Moreira, W.W (org) Educação Física e esportes, perspectivas para o século XXI. 2ª edição, Campinas, Papirus, 1993.

VIGOTSKY. Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1995.



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO - PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

PARECER FINAL DO ORIENTADOR

Título da Monografia :

A linguagem da dança na
produção de subjetividades

Pós-Graduando :

M^a Sney de Souza Calfa

Parecer :

Atribuo à monografia da aluna: M^a Sney Calfa a nota dez por sua abordagem madura e sensível, por sua dedicação na confecção discursiva do trabalho e, sobretudo, por sua inscrição singular, ao tratar do tema a que se propôs estudar.

Data :

Março de 1999

Orientador :

Martha Alkimin