SIDD 2011

LIVRO DE ATAS
Seminário Internacional,
Faculdade de Motricidade Humana,
10-13 NOV

SIDD 2011

Descobrir a Dança / Descobrindo através da Dança
Discovering Dance / Discovering through Dance
Descubrir la Danza / Descubriendo a través de la Danza

Portugal

Seminário Internacional
International Seminar
Seminario Internacional

fMH

10-13 NOV
Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

TÍTULO
Livro de Atas do SIDD2011
Seminário Internacional Descobrir a Dança / Descobrindo através da Dança
10-13 Novembro 2011
FMH

EDITORES
Elisabete Monteiro
Maria João Alves

EDIÇÃO
Faculdade de Motricidade Humana
Serviço de Edições
1495-002 Cruz Quebrada, Portugal

EXECUÇÃO GRÁFICA
Staff for You

TIRAGEM
300 exemplares

DATA
Fevereiro de 2012

ISBN 978-972-735-181-7

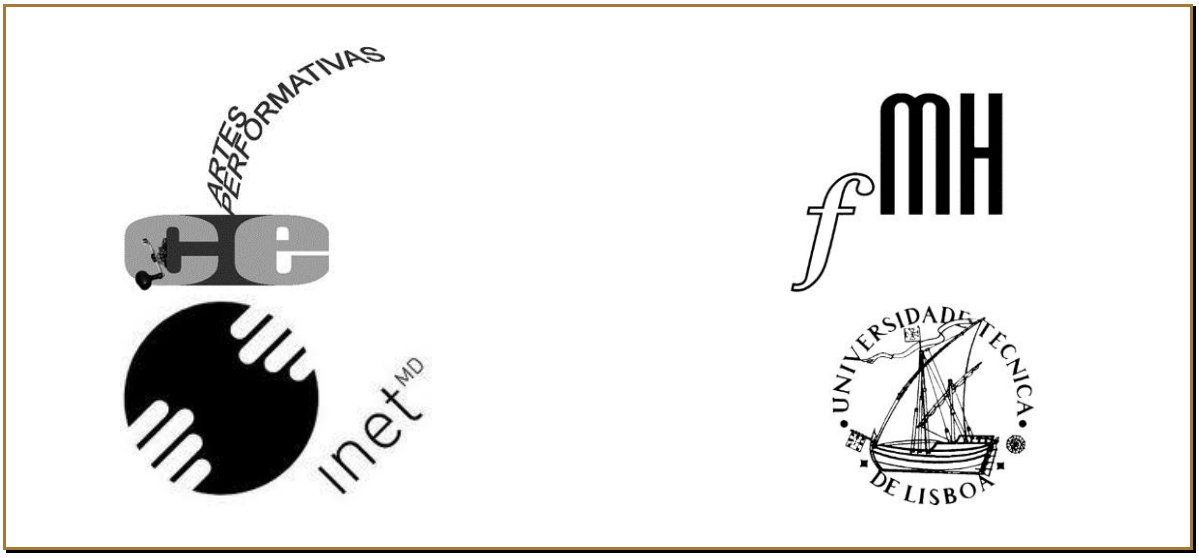
Depósito Legal nº ……

LIVRO DE ATAS

Faculdade de Motricidade Humana

10-13 de Novembro de 2011

ORGANIZAÇÃO



COM O APOIO

COMITÉ ORGANIZADOR

Profª Doutora Elisabete Monteiro (Coordenação)

Profª Doutora Maria João Alves

Profª Doutora Margarida Moura

Profª Doutora Ana Macara

Prof. Doutor Daniel Tércio

Profª Doutora Luísa Roubaud

Drª Rita Rato

Drª Luísa Alegre

Drª Diana Soares

Drª Sónia Lucena

Drª Cristina Leandro

COMITÉ CIENTÍFICO

Professores Doutores:

Eeva Anttila – Presidente daCi Internacional/Finlândia
Liesbeth Wildschut – Utrecht University-Theatre Studies Department/Holanda
Susana Moreno Fernández – Universidad de Valladolid Facultad de Filosofía y Letras-Sección de Música/Espanha
Mari Paz Polo – Universidad de León – Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/Espanha
São José Corte-Real – Universidade Nova de Lisboa-Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades/Portugal
Luis Domingos Morais – Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Teatro e Cinema/Portugal
Adriana Gehres – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget
Pedro Saragoça – Direção da Associação Menuhin Portugal e Coordenador Nacional do Projecto MUS-E
Maria José Fazenda – Instituto Politécnico de lisboa- Escola Superior de Dança/Portugal
Ana Paula Batalha – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana/Portugal
Ana Macara – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal
Daniel Tércio – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal
Elisabete Monteiro – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal
Margarida Moura – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal
Maria Luisa Roubaud -Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal
Maria João Alves – Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH)/Portugal

PREFÁCIO

Este livro de Atas indicia a dimensão do Seminário Internacional Descobrir a Dança (SIDD), porém não a ilustra de forma plena. Foi um evento da iniciativa de três entidades: do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, da UTL-FMH; do Instituto de Etnomusicologia-Centro de Estudos em Música e Dança (INET-MD Pólo da FMH); e, ainda, do Centro de Estudos em Artes Performativas (CEAP da FMH).

Neste livro de Atas constam 59 das 110 apresentações registadas no SIDD, nas distintas formas previstas pelo Seminário: comunicações científicas e vivenciais, palestras com demonstrações, ateliês, posters, vídeos, painéis de discussão, mostras de Dança, etc, constituindo a expressão da investigação, da pesquisa, da experimentação e da descoberta da Dança, como objeto de estudo de quem dela faz a sua área de intervenção profissional e/ou forma de estar de eleição.

Foram dias intensos e gratificantes em redor das seguintes temáticas :

Dança: Projetos e Processos; Dança e Inclusão; Dança: Ensino Vocacional; Dança e Criatividade; Ensino da Dança: Contextos; Dança na Educação Física; Dança e Saúde; Dança e Música; Dança: Imagem, Perceção e Autonomia; Dança: Crianças e Bébés; Dança: Métodos e Abordagens; Ensino e Criação na Dança; Dança: Educação, Curriculum e Movimento Criativo; Dança: Fotografia e Vídeos; Dança na Comunidade; Ensino e Projetos Comunitários; Dança: Criatividade, Corpo, Motricidade; Ensino da Dança: Formas; Experiências e Curriculum em Dança; e, a 1ª reunião da daCi Portugal.

De realçar por fim, os cerca de 200 participantes envolvidos, num total de 10 países representados, cuja dimensão internacional ficou assim plenamente justificada.

Elisabete Monteiro e Maria João Alves

AGRADECIMENTOS

Os responsáveis pela organização e pela comissão científica do SIDD 2011 agradecem aos membros da **comissão científica** por toda a dedicação, disponibilidade e rigor colocados na revisão e análise dos textos.

Às conferencistas convidadas, Professoras **Eeva Antilla** e **Lucia Matos**, um especial agradecimento pela disponibilidade em participarem e contribuirem para o sucesso do evento, partilhando experiências, saberes e visão prospetiva, pela colaboração de forma presencial ou à distância, anulando impedimentos de última hora. Um obrigada também **a todos os preletores** que enriqueceram e permitiram similarmente a análise e a discussão salutar, assim como aos **participantes nas Mostras de Dança e respetivos Professores**. Foram de facto verdadeiros momentos de partilha.

A todos os **membros** da **comissão organizadora**, à Maria João Alves, Margarida Moura, Ana Macara, Daniel Tércio, Luisa Roubaud, Rita Rato, Luisa Alegre, Diana Soares, Sónia Lucena, Cristina Leandro, um sentido agradecimento pelo grande empenho e competência evidenciadas desde a conceção, divulgação e implementação do evento, até ao seu apoio logístico. E, sobre este aspeto, justo será igualmente uma palavra de apreço sincero à **Tânia Seixas** e à **Daniela Oliveira**. Ao **João Leitão** também, pelo apoio e tempo dedicado ao Secretariado. Impossível será contudo não reforçar o agradecimento à **Luisa Alegre**, não só pelo seu entusiasmo como por todas as traduções em Espanhol, sempre pronta, disponível e atenta. Ainda, um especial destaque bem sincero para a **Maria João Alves**, pelo seu árduo trabalho de uma eficácia extrema não só a nível do secretariado, como pela compilação e formatação das actas do SIDD, assim como pela força, carinho, ajuda incondicional e desinteressada, com 'aquela' especial entrega que só ela sabe dedicar. É um privilégio

a sua forma de ser, a dimensão do que significa mesmo ‘estar’, na relação direta do grande constrangimento que vai sentir ao ler estas palavras: Enorme!

A todos os alunos de Dança envolvidos um obrigada pelo apoio, responsabilidade, interesse e empenho. Um particular destaque para as alunas de 3º ano: **Sara Claro**, **Melissa** e **Lisandra**, num voluntariado praticamente em permanência, eficaz, eficiente e bem disposto. À **Dina Cereja**, aluna do 1º ano, pela autoria e oferta do ‘Logotipo do SIDD’, lindíssimo, de que todos mereceu um sincero e merecido elogio.

A todos os colegas, aos funcionários, aos **Orgãos de Gestão da Escola**, em que pretendo destacar o Presidente da Escola, o **Prof. Carlos Neto**; à **Sofia Carvalheiro** que ‘inventou’ espaços e tanto tempo nos dedicou; aos Serviços da FMH e, com particular destaque para o Departamento de Informática, nomeadamente ao **Miguel Coucelo** e **Cipriano Martins**, assim como ao **Prof. Carlos Ferreira**, cujo profissionalismo e apoio desta equipa foram imprescindíveis ao funcionamento do evento; ao Gabinete Técnico de Gestão, particularmente à **Andreia Sousa**, com aquela calma e ‘know-how’ que tanto tranquiliza; ao Gabinete de Relações Externas, à **Susana Pina, Ana Faria, Marisa Costa** e **Drª Isabel Morais**. E ainda, à **Ilda Fernandes**, **Filipa Soares**, **Teresa Violante** e ao **Sr. Fernandes**… a todos/as um agradecimento especial. De forma similar, um obrigada às **entidades que apoiaram o evento**: ao Banco Santander Totta; à ForceMode - Publicidade e Acrílicos Lda; à Trimono – Instalações Eléctricas, Unipessoal, Lda.

De destacar ainda o **PATROCINADOR** do evento, a **FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia** que tornou possível não só este LIVRO de ATAS, como o Livro de Resumos do SIDD como, ainda, o apoio à vinda dos keynotes do SIDD. Um obrigada!

Como tive oportunidade de dizer na Sessão Inaugural do evento : “(…) ‘qualquer escolha é uma renúncia’, mas por isso também uma opção. E, a dança no Ensino Superior é, seguramente, uma excelente opção”. Que a repercusão deste Seminário seja poder contribuir para despoletar o compromisso social, o imperativo pessoal e a necessidade de perseguir uma formação de profissionais, agentes de intervenção no âmbito da dança, capazes de tratá-la por ‘tu’, com a familiariedade, respeito e os saberes que merece e a caraterizam. É assim, uma das Missões da Universidade, na ligação com a comunidade em geral e o meio profissional da dança em particular, despertar esta plataforma colaborativa e de reflexão ‘atuante’.

A todos vós,que no SIDD contribuiram para deixar esta mensagem, este grito de alerta, entusiasmo e paixão pela dança, um sincero, sentido e incondicional OBRIGADA!

Elisabete Monteiro

NOTA dos EDITORES

Todos os artigos que compõem este Livro de Atas do Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrindo através da Dança (SIDD 2011), são da inteira responsabilidade dos seus respetivos autores, tanto do ponto de vista do conteúdo, como por serem textos originais, isto é, não terem sido anteriormente publicados.

Foram divulgadas e enviadas atempadamente as normas para submissão dos textos, para todos os preletores e *keynotes* envolvidos no evento. A revisão e análise dos textos justificou em certos casos, o posterior contato com o/s autor/es, no sentido de reformularem e/ou corrigirem algumas omissões, pequenas falhas ou lacunas detetadas.

Neste âmbito, estão também os casos de divulgação de imagens (fotos) nos artigos, que implicaram a autorização prévia, expressa e específica, assumida pelos respetivos autores, ilibando-se assim de qualquer responsabilidade os Editores deste Livro de Atas sobre esta questão.

Cada autor, apresentou o seu artigo na língua em que fez a sua intervenção no SIDD: em Português, Inglês ou em Espanhol, as três línguas oficiais do evento.

Elisabete Monteiro e Maria João Alves

Índice

PREFÁCIO v
AGRADECIMENTOS.....vi
NOTA dos EDITORES..... viii

Índice..... 1

Keynote Speakers 7

CHILDREN'S RIGHT TO DANCE 8
Eeva Anttila 8

(BIO)POLÍTICA, DIFERENÇA E A DANÇA NA EDUCAÇÃO..... 26
Lúcia Matos 26

Preletores 43

A CRIAÇÃO COREOGRÁFICA NO ENSINO VOCACIONAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
Patrícia Cayatte & Ana Silva Marques 44

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA
Catarina Lopes Ribeiro & Ana Silva Marques 55

A DANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA MOTRICIDADE HUMANA PARA A EFECTIVAÇÃO DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA
Aline Fernandes Alvarenga, Ana Maria Pereira & Katia Simone Martins Mortari 76

A DANÇA NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Luisa Alegre 88

A DANÇA NA PROMOÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE
Ana Silva Marques..... 99

A DANÇA NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE HUMANA: PRESENÇA, PROJECTO E PROCESSO
Katia S.M. Mortari & Ana Maria Pereira..... 113

A DANÇA NO PROJETO PILOTO PARA O 1ºCICLO DO ENSINO BÁSICO- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA UM CURRÍCULO DE EXCELÊNCIA
Ana Silva Marques & Ana Pereira Caldas **132**

A DANÇA POPULAR PORTUGUESA TRADICIONAL.OBJETO DE FORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA PORTUGUESA
Suzana Nunes & Vera Amorim **140**

A EMERGÊNCIA DE UM PROJECTO COMUNITÁRIO DE COMBATE À OBESIDADE INFANTIL
Ana Paula Batalha, Ana Macara & Katia Mortari **157**

A IMPROVISAÇÃO NO ENSINO DA DANÇA
Maria João Alves **174**

ANALOGIAS E METÁFORAS COMO MEDIAÇÃO COGNITIVA NA APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS ARTISTICAMENTE EXPRESSIVOS
Ana Cristina C. Pereira & Ewaldo M. Carvalho **188**

“BRINCAR” À DANÇA
Elisabete Monteiro **197**

COREOGRAFÍAS PARA LOS ESPACIOS COMUNES
María Eugenia García Sottile **210**

CORPO QUE DANÇA: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE IMPROVISAÇÃO NA DANÇA CONTEMPORÂNEA
Nicolle Carvalho Pinto Vieira **223**

CORPOS QUE DANÇAM: CANTOS E ENCANTOS
Tânia Mara Silva Meireles **232**

DA LITERATURA PARA A DANÇA: POÉTICAS E SABERES NA ESCOLA
Michelle Aparecida Gabrielli **243**

DANÇA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA. SESSÕES DE DANÇA DE ÂMBITO INTERDISCIPLINAR NO 1.º CEB
Cristina Rebelo Leandro, Elisabete Monteiro & Filipe Melo **258**

DANÇA COMO VIA PRIVILEGIADA DE EDUCAÇÃO
Lia Robatto **275**

DANÇA CRIATIVA E AS CRIANÇAS COM CANCRO
Cláudia Santos & Ana Silva Marques **294**

DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
Lurdes Ávila Carvalho & Eunice Lebre **307**

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LINGUAGEM CORPORAL COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL BELO HORIZONTE
Ana Cristina C. Pereira **320**

DANÇA NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DOS PROCESSOS COGNITIVOS DO MOVIMENTO
Fatima Wachowicz **342**

DANÇA PARA BEBÉS EM CONTEXTO DE CRECHE
Ana Margarida Silva & Ana Silva Marques **353**

DANÇA SEM FRONTEIRAS
Maria de Fatima Seabra Suarez **363**

DANÇA: CAMPO DO IMAGINÁRIO, ESPAÇO DA CRIATIVIDADE E FOMENTO DA EXPRESSÃO
Katia S M Mortari, Ana Paula Batalha & Ana Macara **371**

DANÇA-EDUCAÇÃO E ETNOCENOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICAS DE CRIAÇÃO A PARTIR DAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS
Daniela Maria Amoroso **386**

DANÇAR PARA TRANSFORMAR A VIDA: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA DANÇA EM ESCOLA RURAL NO INTERIOR DO BRASIL
Cristiane Aparecida Freire Ferreira, Ana Maria Pereira & Katia Simone Mortari **397**

DANÇAS COM TRADIÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: ESPAÇO DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS
Margarida Moura **417**

DANZA FOLCLÓRICA ESPAÑOLA EN EL AULA: SU ADAPTACIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DE JUEGOS RÍTMICO-MUSICALES
Ana Mª Díaz Olaya, José Luis Chinchilla Minguet y Germán González Sánchez **438**

“É GOSTANDO QUE SE APRENDE” – ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA QUE TEM FUNCIONADO
Elaine Izabel da Silva Cruz & Aline Helena da Silva Cruz **447**

EDUCAÇÃO PELA ARTE: A MÚSICA E A DANÇA COMO EXPRESSÕES LIBERTADORAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
Tícia Viviani S. Guia de Britto & Alberto Batinga Pinheiro 462

EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS: A PLACE FOR DANCE?
Nádia Jesus & Ana Macara.....473

EL VALOR DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. UN BIEN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SOCIEDAD
Ana Lazaro Uria 480

ESBOZO DE UNA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS COREOGRÁFICO
Belén Franco Pérez & Mª Montserrat Franco Pérez 502

ESPINHO NA ROSEIRA: UM OUTRO OLHAR DA OBRA ROMEU E JULIETA, DE WILLIAM SHAKESPEARE
Michelle Aparecida Gabrielli, Solange Pimentel Caldeira & Sirlei Santos Dudalski 523

EXERCÍCIO CRÍTICO SOBRE A SALA DE AULA EM DANÇA. PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO
Daniel Tércio.....532

FESTIVAL FOLCLORANDO
Eleonora Gabriel & Roberto Barboza 543

FLUXO EM MÚSICA, MOVIMENTO E DANÇA: CONTRIBUTOS DA ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK* EM EDUCAÇÃO MUSICAL
João Cristiano. R. Cunha.....555

INICIAÇÂO À DANÇA PARA CRIANÇAS: O CORPO LÚDICO NO BALÉ
Solange Caldeira 564

LOOK! YOU SEE WHAT IS NOT REALLY THERE
Liesbeth Wildschut.....573

METHODS OF BALLET EDUCATION
Sonja Zdravkova Djeparoska 588

MOTIVAÇÃO DE SE DANÇAR BALÉ, JAZZ E CONTEMPORÂNEO E OS BENEFÍCIOS CONSEQUENTES DESSA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO, COM ADULTOS DE UMA ACADEMIA DE DANÇA
Elaine Izabel da Silva Cruz, Joisy Palmira de Amorim & Aline Helena da Silva Cruz 598

NOVAS PAISAGENS DEMOGRÁFICAS: ECOS DA LONGEVIDADE EM CRESCIMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS E TERAPÊUTICAS DA DANÇA
Luísa Roubaud..... 610

NUESTRA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA DE CUATRO NIVELES EDUCATIVOS DIFERENTES: INICIACIÓN A LA DANZA, ENSEÑANZAS BÁSICAS, ENSEÑANZAS PROFESIONALES Y ENSEÑANZAS SUPERIORES (DANZA PARA ACTORES)
Mª Montserrat Franco Pérez, Amparo Lucía Jiménez Rubio y Mª de la Montaña Pavón Rodríguez..... 629

O CLIMA MOTIVACIONAL E A SATISFAÇÃO NA PRÁTICA DA DANÇA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR E DE REPRESENTAÇÃO
Manuel Fonseca & Vítor Ferreira..... 643

O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Rafael Gouveia Bueno & Sílvia Costa de Oliveira Pasenike 666

PENSANDO O ESPECTADOR INFANTIL NA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E NO ENSINO DA DANÇA NAS ESCOLAS
Lidiane Reis e Silva & Michelle Netto Luiz 678

PHYSICAL MIND-MAPS
Cecília de Lima 696

QUALIFICANDO MOSTRAS DE DANÇA COM CRIANÇAS: PROCESSOS COLABORATIVOS, APRECIAÇÃO AO VIVO E DE REGISTROS EM VÍDEOS
Alba Pedreira Vieira, Pedreira, Luandro Vieira, Aline Dutra Fialho, Fernanda Di Nardi Bastos & Daiane Gomes dos Santos 715

REFLETINDO METÁFORAS DICOTÔMICAS NAS DANÇAS DE SALÃO PARA JOVENS
Jonas Karlos S. Feitoza 741

REGIONAL DISPERSAL OF DANCESPORTS INJURIES IN LATIN DANCERS
Emine Kutlay, İlkşan Demirbüken, Seher Özyürek & Salih Angin.....759

SINTIENDO LA DANZA A TRAVÉS DE LOS OBJETOS. TALLER PRÁCTICO
Kiki Ruano Arriagada y Eva Asensio Castañeda.....772

TEORIAS DA PRÁTICA -DOCUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE CRIAÇÕES ARTÍSTICAS DESENVOLVIDAS COM O MEIO ESCOLAR E COMUNITÁRIO: PROJECTO RESPIRA E ÍMAN
Paula Varanda.....783

THE CONTRIBUTION OF DANCING IN THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AT EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A PRIMARY PORTUGUESE SCHOOL
Diana Salgueiro Vinagre Soares & Sónia Félix Vilas Boas Lucena ...796

TRADITIONAL DANCE AND THE POLITICAL TRAINING OF YOUNG WOMEN DURING THE FIRST PERIOD OF FRANCO'S REGIME (1939-1945)
Beatriz Martínez del Fresno.....807

TRISSOMIA 21 E DANÇA NO DESPORTO ESCOLAR NO DISTRITO DE VISEU – PORQUÊ E PARA QUÊ?
Sara Filipa Machado de Magalhães Pacheco & Adriana de Faria Gehres.....825

WHAT ROLE DO DANCE ARTISTS PLAY IN DEVELOPING AND/OR IMPLEMENTING CURRICULA FOR DANCE IN SCHOOLS?
Cornelia Baumgart & Josep Caballero 842

Keynote Speakers

CHILDREN'S RIGHT TO DANCE

Eeva Anttila

Theatre Academy Helsinki, Department of dance and theatre pedagogy, Finland

Abstract: This paper revolves around ten postulations that speak for children's right to dance. The postulations are substantiated by theoretical or philosophical literature, or empirical research. The main thesis is that children have a right to dance because dance is a very special case of embodied learning, and children are embodied learners. The notion of embodied learning and its implications are discussed. Embodied learning is based on body-mind integration; it departs from Cartesian dualism. As a form of embodied learning, dance needs to be understood more comprehensively than as aesthetic movement. It also involves multiple modes of reflection and creative, meaning-making processes that have to do with understanding oneself, others, and the world. Dance has thus, potential to support children's overall development, learning and well-being.

Keywords: children; children's dance; dance education; embodied learning.

Introduction

I am honoured to speak at this important conference, and I want to congratulate the organizers for creating this event. I feel especially privileged for having this opportunity to talk about children's right to dance. It is one of my favourite topics, a topic that keeps igniting passion among many dance educators. Most of us here today, I believe, are passionate about dance and dance education, and that is what brings us together against all odds.

In the academia, dance is still a young, small and undervalued field of study. In the arts world, dance is among the least funded art forms, and only during the last 100 years has dance been a respectful profession. In Finland, my home country, higher education in dance has been offered for just about 30 years. Theatre Academy Helsinki, where I work as professor in dance pedagogy, launched the first university level dance program in 1983. In 1999, the first doctorate in dance was completed, and since then, 10 more dissertations in dance have been completed in our academy. Most doctors in dance have continued research, and post-doctoral research in dance and dance education in our country is vital and of high international quality. A recent evaluation report by the Academy of Finland points out that, "in terms of dance and theatre pedagogy, the activities in TEAK have set a new pace and urgently deserve to receive greater attention in Europe" (Academy of Finland 2009, p. 35).

Despite lacks in public support and funding, dance is a vital profession in our country, like in most European countries, and in many countries worldwide. One example is Taiwan, a country that I have had a fortunate possibility to visit in connection with my post as the Chair of dance and the Child international. During my recent visits I have witnessed great enthusiasm towards dance, dance education and dance research in

Taiwan, and I am very much looking forward to the daCi/WDA conference there, in July 2012. I have a strong feeling that dance educators and dance researchers are big global family. This family is growing as the connections are becoming stronger and the network tighter. This conference is part of this process.

In Finland, almost a hundred dance artists and dance teachers enter the field every year, having completed master's or bachelor's degree or a vocational training in dance. Although many of them struggle for finding permanent jobs in the field, funding opportunities and contexts for dance are becoming more diverse. Many dance artists also teach dance. Through university level dance education programs and international exchanges, the quality of dance teaching has improved greatly in our country. Fortunately, we have witnessed many important developments that reinforce the quality of dance pedagogy, including formal teacher qualifications, dance teacher training programs, research in dance pedagogy, and national and international collaboration (organizations, courses, seminars). These developments have generated an increasing awareness and discussion concerning the quality of dance education, and interest in student's well-being, theories on learning and human development and more diverse teaching methods. At the same time, dance educators are increasingly questioning traditional teacher-student relationship and hierarchy. The conception of dance technique and skill development is becoming more open and diverse, and many teachers are interested in incorporating somatics into their pedagogy.

On the other hand, it seems evident that transformation from traditional training to a more holistic approach is slow. Technical and physical demands for dancers ever greater and ccompetition for job and performance opportunities is very hard. The atmosphere in all areas of society, including education and the arts is increasingly competitive, and in

times of economic turmoil, the value of the arts in society and in education seems to be at stake.

From a quantitative perspective, there are many areas of growth in Finland: increasing number of dance institutions at all levels: private sector, basic art education (with partial or complete public funding), and professional institutions. These institutions host an increasing number of dance students at all level, an increasing number of dance styles. These institutions are also regulated by an increasing number of directives concerning teacher qualifications, curriculum, wages, and so on. In the midst of these positive developments in the quality and quantity of dance education, the question remains: Who is dance for?

This question brings me to my topic, to dancing children, and to another growth story. Although dance is not part of our national curriculum, the number of children and youngsters that dance as after school activity has grown steadily for 30 years. The same trend has taken place in all arts. Today, about 135 000 (out of about 700.000) Finnish children and youth take part in the arts –music, dance, theatre, visual arts - as after school activity, in private or semi-private arts schools or institutions (Koramo 2008). In Finland these institutions can be accredited as providers of basic education in the arts, which qualifies them for government support.

Dance is the second most popular of the arts among children and youth. In 2007-2008, 36.000 pupils took part in basic education in dance (Koramo 2008). Although this number is great, it still represents only 5% of Finnish children and youth. This means that 95% do not take part in dance. Moreover, about 90% of students in dance are girls. This means that out of all Finnish boys, less than 1% takes part in dance.

The system of basic education in the arts created about 30 years ago with the justification that it will enhance arts education, which is certainly

has done – for those children, who take part in basic education in the arts. At the same time a slow but steady decline of the status of the arts in education that has taken place (Astor, 2001). During this time, our national curriculum has become more filled with science and academics, and the arts and crafts, once in the core of the national curriculum, have become marginalized. Within this development, dance that never had a space in the national curriculum to begin with, has become quite an elitist, or exclusive activity.

As we can see, even in our developed welfare society, only a small percentage of children and youth has an equal opportunity to dance. Basic education in the arts is, thus, not basic in this sense of the word. The system seems to be based on a modernist belief of art as a specialized field that does not, and should not concern all children. It concerns children with special talent and interest in arts, who are entitled to systematic, level-to-level curriculum that gradually prepares them towards professional studies in the arts. The rationale behind this thinking seems to be that it is impossible to give proper arts education in schools, and that it is actually not necessary, because only some kids are interested in and talented enough to study arts.

Access to basic education in the arts education is also based on socio-economic background. Educated parents who can afford the fees take their children to art schools where art teachers often encourage most talented students to enroll in special programs. In dance this has resulted in semi-professional dance programs for a selected group of students. They are mostly white, middle class female students with the proper body structure and other suitable personality traits and physical capabilities. Boys, children from immigrant families or from lower income families, and children who live in rural areas are left out of basic arts education in dance.

This kind of development conflicts ideals of equality, democracy and accessibility of culture, education and the arts that have been the cornerstones of Nordic societies. It also conflicts with the United Nations convention of children's rights that recognizes the right of the child to participate freely in cultural life and the arts, and states that States Parties shall respect and promote the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activity. (See http://www.unicef.org/crc/)

I have been involved in dance and the Child international for over 20 years and as my term as Chair of this organization is coming to its end, I realize that the aims of the daCi –that concur with the declaration of children's rights - seem to be harder and harder to realize. The aims include:

- recognizing and developing dance for young people, with respect for the ethnic, gender and cultural identities of each young person within a spirit of international understanding.
- increasing and developing opportunities for young people to experience dance as creators, performers and spectators and to do this both within and between countries
- preserving a cultural heritage of all forms of dance is included in both general education and community programs
- urging all countries to ensure that dance is included in both general education and community programs (see www.daci.org)

I am pointing my finger towards current educational climate that seems to put measurable short term gains in the forefront and neglects the view that considers education as a long term investment in quality of life, holistic

well being and full development of human potential. Professor Matti Rimpelä from National Institute for Health and Welfare talks about welfare economy that once was understood by Finnish policymakers. He speaks about the loss of this principle: investing in wellbeing which in the long run is profitable even in pure economical terms, not to speak about the benefits in humanitarian terms (Rimpelä, 2008). However, the attention has been turned towards to repairing the damages afterwards. It is more costly, but easier to manage in yearly budgets, whereas long term investments in wellbeing are difficult to justify, when public budgets are made like in business world, on a yearly basis.

Another troubling issue for me is that arts education too often seems to reinforce dominant aesthetics. In dance, this means that the aesthetic preferences of the teacher dominate the movement qualities and choreographical choices. Children easily absorb the dominating aesthetics and may lose sight of their personal views. Especially in diverse settings, this can be a homogenizing influence where cultural differences may become dissolved and compromised. Usually it is the western aesthetics that dominate in creative movement and dance education.

According to Sherry Shapiro a global view of aesthetics recognizes diversity and acknowledges that there are multiple meanings of what dance is or what good dance is (2008, p. 255). Despite growing awareness of diversity and multiculturalism in dance education, she points out that,

> ***… we must also examine the underlying assumptions and dispositions we continue to hold a part of our embodied ideology of the aesthetic. What I mean by this is the way we continue to see particular dance forms as superior while giving other forms less value … Western forms of dance are portrayed as the epitome of artistic expression. (Shapiro 2008, p. 255)***

Many dance educators have become aware of the domesticating practices connected to western theatrical dance. But few have raised critical voices concerning children's dance that for many dance educators represents a happy return to creativity and freedom. Among the few critical voices is dance scholar Sue Stinson's, who claims that creative dance may foster escapism and in socializing children towards "docile, well-disciplined individuals who will fit into the way things are rather than attempt to change them" (Stinson, 1998, p. 38). She writes that,

> ***. . . the myth perpetuated by creative dance is populated by images of only bright and happy children, running and skipping joyfully, seemingly untouched by poverty, hunger, homelessness, or any of the other realities where so many children live. (1998, p. 37)***

What, then, are the ideals and values that children's creative dance could or should enforce? It seems clear that respecting diversity has become ever more challenging and crucial in times of globalization, where "children across the globe seek to imitate the fashion, music, and dance of the West" (Shapiro 2008, p. 256).

The questions of equity and access in relation to dance education then, seem to be distant from the Finnish viewpoint. From a global viewpoint, the picture is, however, even more complex and raises a question, how similar is the situation in other developed countries. Are we still endorsing this modernist, exclusive system of dance education? What might the situation be from a global perspective? Who is dance for? Who has the right to dance?

After having twisted and turned this question over and over again during years of professional practice and research in dance education, my view is

that every child has a right to dance. But what kind of dance, taught by whom, and where? Towards what purpose?

A growing body of literature and scientific research, for instance, in the fields of cognitive science and neuroscience substantiates the view of the arts as a basic need and right for all human beings. From this viewpoint, dance can be understood more comprehensively than as aesthetic movement. It also involves multiple modes of reflection and creative meaning-making processes that have to do with understanding oneself, others, and the world. Dance has thus potential to support children's overall development, learning and well-being.

Dance can be considered as a special kind of embodied learning, and since children are embodied learners they learn and develop through dancing. I do not refer only to formal dance education. As I have pointed out earlier, formal, modernist dance education often has quite limited scope and purposes. I am now speaking about children's dance: the way they manifest their embodiment in connection with the social and physical world. This kind of dance takes place everywhere: at home, in playgrounds, in the hallways of schools, and I think it should be fostered in classrooms everywhere, as a form of embodied learning. I will soon return to the notion of embodied learning in more detail.

First, I will present ten postulations that speak for value of dance for a growing child, in an attempt to reiterate and put forth compelling arguments on how important it is for children to have space for bodily movement, rhythmic, dynamic and creative movement throughout their childhood and informal and formal education. The ten postulations are listed below:

1. Children learn through their entire bodies, through movement, sensing and active exploration

2. Learning and development takes place in concrete relationships with the physical world
3. Human beings have a predisposition towards qualitative/aesthetic perception, judgement and action
4. Social cognition develops through attending to others' bodily gestures and movements
5. The world is three-dimensional, like the human body and movement
6. Creative use of language stems from rich bodily and sensory experiences: poetic, metaphoric language and narrative thinking
7. Emotions reside in the body: they are changes in bodily states, interpreted and named as specific feelings
8. A sense of self, or identity, is embodied
9. As a non-verbal art form, it facilitates learning for those children who have difficulties in operating with abstract symbols
10. Dance is a part of play, ritual, culture and the arts.

The first two postulations are substantiated with recent findings from cognitive science, or embodied cognition (e.g., Thelen 2008, Thompson 2007, Varela 1991). According to Esther Thelen cognition arises from bodily interactions with the world and is continually meshed with them:

> ***… cognition depends on the kinds of experiences that come from having a body with particular perceptual and motor capabilities that are inseparably linked and that together form the matrix within which reasoning, memory, emotion, language, and all other aspects of mental life are embedded. (Thelen 2008, p. 101)***

The connection between cognition and embodiment is based on the fact that our bodily and neural systems regulate the way our cognitive systems

work (Lakoff & Johnson 1999). Another intriguing quote comes from Pfeifer & Bongard, researchers of artificial intelligence:

> ***Intelligence always requires a body . . . We ascribe intelligence only to agents that are embodied … if a system is embodied, it is subject to the laws of physics and has to somehow deal with gravity, friction, and energy supply in order to survive . . . the real importance of embodiment comes from the interaction between physical processes and what we might want to call information processes. (2007, p. 18)***

There is a wealth of philosophical literature that speaks for the necessity of the arts for human beings, and support the third postulation. Paul Crowther states that “aesthetic experiences play an important role in the relationship between human beings and the world” (1993, p. 205). According to him, the aesthetic domain answers the needs of self-consciousness, a claim which is consistent with recent findings of neuroscience (see, for example, Damasio 1999).

Ellen Dissanayeke asserts that even young infants have perceptual and cognitive abilities that permit them to engage in complex communicative interchanges with their caretakers. The playful interaction has poetic features: it is formed into phrases that have the temporal length of a poetic line and a musical phrase. The vocal behaviour is accompanied by rhythmic body movements and facial expressions. This kind of behaviour is the beginning of art-making, but it is also the way humans become connected to each other. (Dissanayeke 2009, pp. 151-152) Dissanayeke’s work vividly illuminates the connection between aesthetic experiences, reciprocity and the development social cognition.

The study on mirror neurons, on the other hand, shows how movement is significant for social development, and that embodied interaction is the basis for complex mental operations (Gallagher 2005; Hari 2007).

According to Scott T. Grafton (2009) studies in the arts amplify learning that supports social intelligence. He explains how the emotional scaffolding that supports empathy and perspective is linked in part to how we perceive and interpret others' actions. He and his research team has been able to show direct involvement of the so-called Action Observation Networks (AON) not only in what people are doing, but also in how they feel as they do something. This insight is in concurrence with the developing field of understanding of mirror neurons and inspires future studies on social cognition.

According to Grafton (2009) much knowledge comes from mastering the material world. According to him, the significance of the arts and physical knowledge is based on harnessing passion. Such passion can be a source of motivation that spreads to a broad range of cognitive challenges. The hunger to learn these skills is a source of profound motivation that can spread to all aspects of a learner's life and augment performance generally. Teachers see this every day, and scholars are only just beginning to understand how the brain creates positive motivation. Grafton states that physical knowledge need not be subordinate to cognitive training for and that experiential knowledge is essential for creating great surgeons and truck drivers alike. His writes that, "success in solving problems in the real world, not the virtual or symbolic world, gives most people their deepest joys; ultimately, we researchers would like to understand how" (2009, n.p.).

Karen Bradley (2002) has reviewed seven studies that have explored the relationship between dance and overall learning. According to her, the most consistent indication across the seven studies is the finding that illuminates how dance is effective as a means of developing three aspects of creative thinking: fluency, originality, and abstractness. She also states that physical activities specific to dance support development of fluency by actively engaging students, and concludes that this is not surprising when one

considers that fluency of thinking is essentially a facility and mobility of mind and involves the ability of the student to turn ideas around and look at them from different angles. In dance, the body does the same thing and reflection on that process is a valuable aspect of dance-making. Originality and abstractness, likewise, are valued modes of dance education, especially where improvisation and composition are taught. The studies thus suggest that dance instruction may provide a means for developing a range of the creative thinking aspects of critical thinking skills. Students engaged in dance develop and are able to express new insights and interpretations. In my view, Grafton's and Bradley's work illuminates how important active interaction in physical, three-dimensional world is for learning and development.

The body, and embodied experiences play a significant role also in language development. According to Lakoff & Johnson (1999) our conceptual systems and linguistic categories consist of metaphors that link our bodily existence with the way we think. Expressions like, "understanding is grasping" and "affection is warmth" are illumination examples of the power of metaphors (Lakoff & Johnson 1999). Antonio Damasio (1999) has carefully examined how language arises from bodily experiences. He speaks about nonverbal narratives. These imaged narratives are s swift and barely explicit, but they create core consciousness. Narratives or imaged accounts are nonlanguaged maps of logically related events, comparable to film. Damasio claims that this wordless storytelling is connected to our desire to make up stories, create drama and movies, and write books. According to Damasio, we convert these nonverbal narratives into language immediately: "Whatever plays in the nonverbal tracks of our minds is rapidly translated into words and sentences. That is in the nature of the human, languaged creature" (Damasio 1999, p. 185).

The seventh postulation states that, “emotions reside in the body”. Emotions are, indeed, changes in bodily states, interpreted and named as specific feelings. The body is the main stage of emotions, that ”feelings are largely a reflection on body-state changes” (Damasio 1999, p. 288) and thus involve both the body and the brain. Damasio explains that, “. . . we only know that we feel an emotion when we sense that emotion is sensed as happening in our organism” (1999, p. 279).

Damasio also speaks about “the feeling of what happens”. We feel emotions in our bodies, but we also experience and perceive the world from our embodied perspective. As we gradually get to know that these bodily sensations belong to us, as embodied subjects, we begin to form a sense of self. We begin to question: “What is the relation between images of things and this body?” This will result in the feeling of knowing. As we “feel what happens” within our bodies, the image becomes marked as ours. This is how the sense of self, or identity, can be considers as embodied (the eight postulation). By images Damasio refers to dynamic mental patterns. They may be visual, auditory or somatosensory (this modality includes varied forms of sense, like touch, muscular and pain).

> ***Ownership is hidden, as it were, within the sense of perspective . . . if these images have the perspective of this body I now feel, then these images are in my body-they are mine . . . Therein our sense of agency-these images are mine and I can act on the object that caused them. (Damasio 1999, p. 183)***

It is also important to point out that most children are kinesthetic learners, and that in general bodily-kinesthetic intelligence seems to be undervalued in schools (Prashnig 2006). In my opinion, the postulation stating that, “as a non-verbal art form, dance facilitates learning for those

children who have difficulties in operating with abstract symbols" should be taken very seriously by all educators.

The tenth claim, "dance is a part of play, ritual, culture and the arts" is self-evident, and does not need additional evidence or explanations. Education should include all areas of human life and culture, including the arts and within the arts, dance – a vital element of cultural life in most cultures and societies.

A quote from the renowned scholar in arts education, Elliot Eisner, vividly supports all postulations. It seems fitting to close this section with it. Eisner states that, "As we learn through in and through the arts we become more qualitatively intelligent" (2004, p. 5).

Research in dance education so far has not focused on proving the connection between dance and academic achievements. Although most of dance education research is qualitative, and speaks about the lived experiences related to dance, and the meanings that dance has for human beings (see, for example, Stinson & Bond 2000), harder scientific evidence is emerging as researchers have been forming multidisciplinary teams. It is imperative that we start building stronger connections with fields, e.g. learning theories and neuroscience. Research that illuminates deep and rich meanings and transformative experiences related to dance seems to speak mostly to others who have similar experiences. I have opened my eyes and my mind towards a dialogue with natural sciences, and at the same time I have realized that they too have started a dialogue with philosophy and the arts.

Through my own research projects (Anttila 2003, 2004, 2007) I have worked my way towards building multidisciplinary conception of learning that goes beyond mainstream theories in learning in articulating the bodily basis of consciousness, knowledge, thinking and learning. The notion of

embodied learning is philosophically well grounded but also strongly substantiated by scientific findings in the fields of neuroscience and cognitive science. (Damasio 1999; Varela 1991; Lakoff & Johnson 1999; Thelen 2008; Thompson 2007).

My most recent research project is a combination of theoretical argumentation and empirical study in one school. “The entire school dances” –research project brings dance to every student of the school. The pedagogical approach is integrative and interdisciplinary, and will take embodied knowledge into practice. It builds on findings of cognitive science and neuroscience, as well as on somatic studies and movement/dance philosophy.

A deeper understanding of the embodied nature of learning is a step towards a comprehensive view of learning that involves the entire human being and that is thoroughly intertwined with social and physical reality. Social reality refers to embodied interaction with other human beings and to the world of socially constructed meanings. Embodied learning can take place within a wealth of different activities. Embodied learning can take many forms and take place in formal and informal contexts. It can support life-long learning and holistic well-being in at all ages, and help individuals with learning difficulties.

Although a major shift in understanding human consciousness and learning is under way in many fields, educational policy seems to respond to these findings very slowly, if at all. Despite the embodied turn that has all but falsified the Cartesian notion of the mind-body split, it seems evident that educational practice still widely endorses this split. Within the dualistic framework embodied practices, such as dance, are not considered integral in human learning.

Despite all these challenges, I sometimes feel that there hope in sight. Some countries are progressing in introducing dance at the national curriculum. In Finland the next reform of national curriculum is underway. There is quite strong lobbying going on for arts education, including. Will the efforts make a difference remains to be seen. I hope that next time we meet, I will have good news from Finland.

References

Academy of Finland. (2009). *Research in art and design in Finnish universities: Evaluation report.* Publications of the Academy of Finland 4/2009.

Anttila, E. (2007). Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. In L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila and P. Salosaari (Eds.), *Ways of knowing in dance and art* (pp. 79-99). Theatre Academy Helsinki, Finland: Acta Scenica 19. http://www.teak.fi/general/Uploads_files/waysofkn.pdf

Anttila, E.. (2004). Dance learning as practice of freedom. In E. Anttila, S. Hämäläinen, L. Rouhiainen and T. Löytönen (Eds.), *The same difference? Ethical and political perspectives on dance* (pp. 19-62). Theatre Academy Helsinki, Finland: Acta Scenica 17.

Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education.* Doctoral dissertation.Theatre Academy Helsinki, Finland: Acta Scenica 14.

Astor, J. (2001). *Ei kenenkään maalla – Taidekasvatuksen pitkä murros 1980-90 luvulla*. Unpublished master's thesis. University of Jyväskylä, Finland.

Bond, K. E. & Stinson, S. W. (2000). "I feel like I'm going to take off!" Young people's experiences of the superordinary in dance. *Dance Research Journal 32*(2), 52-87.

Bradley, K.K. (2002). Informing and reforming dance education research. In R. J. Deasy, (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student achievement and social development* (pp. 16-18). Washington, DC: AEP. Retrieved [December 2, 2008]. http://www.aep-arts.org/resources/toolkits/criticallinks/criticallinks.pdf

Crowther, P. (1993). *Art and embodiment: From aesthetics to self-consciousness*. New York: Oxford University Press.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness.* New York: Harcourt Brace & Company.

Dissanayeke, E. (2009). The artification hypothesis and its relevance to cognitive science, evolutionary aesthetics, and neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics 5*, 148–173.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education. *International Journal of Education & the Arts, 5*(4). Retrieved [October 1, 2009] from http://ijea.asu.edu/v5n4/.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.

Grafton, S. T. (2009). *What can dance teach us about learning?* Retrieved [January 30, 2012] from http://www.dana.org/NEWS/CEREBRUM/detail.aspx?id=23500

Hari, R. (2007). Ihmisaivojen peilautumisjärjestelmät. *Duodecim 123*, 1565-1573.

Koramo, M. (2009*). Taiteen perusopetus 2008: Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007-2008.* Retrieved [January 30, 2012] from http://www.oph.fi/download/46516_taiteen_perusopetus_2008.pdf

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought.* New York: Basic Books.

Pfeifer, R. & Bongard, J. (2007). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. Cambridge: MIT Press.

Prashnig, B. (1996). *Eläköön erilaisuus: Oppimisen vallankumous käytännössä*. Jyväskylä, Finland: Atena.

Rimpelä, M. (2008). *Elämä pelissä: Miksi kuntia ei kiinnosta hyvinvointi – ei edes lasten?* Retrieved [June 20, 2009] from http://www.pohjois-pohjanmaa.fi/file.php?2603.

Shapiro, S. (2008). Dance in a world of change: A vision for global aesthetics and universal ethics. In S. Shapiro (Ed.), *Dance in a world of change: Examining globalization and cultural differences* (pp. 253-274). Champaign, IL: Human Kinetics.

Thelen, E. (2008). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. In W. F. Overton, U. Müller & J. L. Newman (Eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 99-129). New York: Lawrence Erlbaum.

Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Cambridge: Belknap Press.

Varela, F. (1991). *Embodied mind: Cognitive science and human experience.* Chicago: MIT Press.

Eeva Anttila

Earned her Master's degree in dance from UCLA in 1992, and completed her Doctor of Arts in dance degree at the Theatre Academy Helsinki (Finland) in 2003. She also has an Ed.Lic. degree (University of Helsinki). Eeva Anttila has taught dance since the early 1980s. During her studies in dance and education she became increasingly interested in children's dance education and in teaching dance in school contexts. Eeva Anttila has worked in various universities as a part-time lecturer on dance education. Currently she works as a professor in dance pedagogy at the Theatre Academy, Finland. She has worked as a dance teacher and lecturer in dance pedagogy in several institutions in Finland since early 1980's. She has been involved in dance and the Child international since 1988, and is the current Chair of daCi (dance and the Child international). She has published widely in national and international journals and edited books. Her current research interests include dialogical and critical dance pedagogy, holistic learning, body memories, embodied knowledge and practice-based/artistic research methods. In http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/bio104eevaanttila.pdf

(BIO)POLÍTICA, DIFERENÇA E A DANÇA NA EDUCAÇÃO

Lúcia Matos

PPGDança - Escola de Dança – UFBA, Brasil

Resumo: Esta conferência aborda as transformações conceituais do termo biopolítica (Foucault, 2008; Deleuze e Guatarri, 1995) e suas implicações para as relações de corpo, diferença e poder nos processos artístico-educativos em dança. Propõe-se como foco de análise a estruturação de planos de composição (Lepecki, 2010) que possibilitem estabelecer alguns trânsitos entre questões presentes na performance *My own private bio-politics*, do performer sérvio Saša Asentić, e aspectos relacionados à Dança na Educação. Aponta-se a necessidade de (re)composições (bio)políticas e validação da diferença do/no corpo que dança para que o processo de ensino-aprendizagem seja potencializado como espaço de transgressão e de agenciamentos coletivos.

Palavras-chave: corpo; biopolítica; planos de composição; planos de fuga; dança; educação.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Elisabete Monteiro e aos membros da Comissão organizadora pelo convite para compartilhar minhas ideias com os participantes deste Simpósio. Espero que a minha fala, de certo modo, consiga, nesse ambiente de encontro, gerar reverberações. Apresentarei algumas questões do campo da Dança na Educação que têm me *afetado* e com as quais busco *afetar* aqueles que estão ao meu redor. Uso aqui a acepção de afeto de Deleuze, como aquilo que afeta e cria devires, e essa ação tem me propiciado experimentar zonas de incertezas e me levado a constantes indagações.

Assim, proponho estabelecer alguns trânsitos entre questões presentes na performance *My private bio-politics*, do performer sérvio Saša Asentić, e aspectos relacionados à Dança na Educação, visando esboçar planos de composição, os quais se constituirão como elementos indagadores para devires compositivos. Como explana Lepecki (2010), um plano de composição "é uma zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma unidade'" (p. 13).

Pensar a dança em seus sistemas, nos seus processos e configurações artístico-educativos implica, também, em percebermos os agenciamentos e os planos que a compõem. Assim, proponho pensar em linhas de fuga, com a própria dança, o que não impede, pelo contrário, potencializa, tangências e relações com outras áreas de conhecimento.

Assim, escolhi estruturar aqui dois planos de composição, os quais são codependentes e se configuram muito mais como pontos de devires do que certezas: contexto e micro (bio)políticas; corpo, diferença e repetição.

A apreciação da performance *My private bio-politics* não foi estabelecida de forma direta, com a obra "ao vivo", mas por meio de outras duas vias de acesso à obra: o registro da performance existente na Internet, no canal

dance-tech[1], e pela escrita performativa da própria obra, feita por Saša Asentić com contribuição de Ana Vujanović. Assim, todas as relações que aqui estabeleço foram realizadas a partir das percepções e contaminações que se efetivaram no fluxo de trocas que estabeleci com esses ambientes, e aqui não tenho a pretensão de desenvolver nenhuma análise extensiva sobre a obra, mas tomar algumas de suas questões como pontos de fuga.

Essa *performance* foi concebida como um ensaio aberto e construído como um processo colaborativo, com artistas, dramaturgos e pesquisadores, por meio de um projeto denominado Índigo Dance, o qual foi coproduzido pelo *Centre National de La Danse de Paris*, por meio de uma residência artística.

Nessa performance, Asentić, partindo sempre de suas experiências como artista/autor, aborda dispositivos relacionados ao processo de produzir dança na Sérvia, os problemas encontrados nos sistemas de financiamento da produção artística e as dificuldades presentes na inserção/circulação da dança contemporânea no seu país e nos festivais ocidentais. Critica o monopólio da dança contemporânea ocidental ao mesmo tempo em que indaga os motivos pelos quais os festivais do Oeste Europeu o convidam para apresentar essa performance.

No *paper* performativo o autor declara que após um ano de apresentação dessa performance na Sérvia, como *work-in-progress*, ele resolve fazer uma mudança significativa: começa a realizar um *work-in-regress*. Nessa perspectiva, o artista assume um processo de regressão da obra e, dessa forma, vai, aos poucos, suprimindo partes da mesma, deixando rastros da primeira versão apresentadas por meio de trechos do

[1] Tive acesso a essa obra através do instigante projeto Dance-Tech - explorações interdisciplinares sobre a performance do movimento, coordenado por Marlon Barrios Solano, um venezuelano radicado em Nova York (www.dance-tech.net).

registro da obra em vídeo. Para realizar a regressão da obra Asentić inclui narrativas sobre esse processo e demanda a um membro da plateia a responsabilidade de registrar, por meio de uma câmera, a performance daquele dia como uma forma de assegurar a permanência de rastros entre o processo e a digressão. Essa digressão promove espaços de transgressão e deslocamentos sobre a própria obra.

Ao se colocar no cerne da questão enquanto artista e indagar a produção e o mercado da dança contemporânea, Asentić potencializa as relações entre o artístico/social/político, realiza agenciamentos em torno das micro e macropolíticas, e propõe, por meio de suas enunciações, a sua própria biopolítica. As teses apresentadas por esse artista, muitas delas sem possuir uma resposta conclusiva, passam a ser os elementos centrais da própria performance. Assim, algumas das considerações presentes nessa obra serão aqui utilizadas como pontos de reflexão para pensarmos a Dança na Educação.

Plano do contexto e ações (micro) (bio)políticas

Questão presente na performance:

> ***Existe alguma outra possibilidade de produzir dança contemporânea na Sérvia, além da cópia de técnicas e conceitos que são populares, quase modas e que são usual ou somente originários do Ocidente? (Asentić, 2008).***

Essa é uma das questões levantadas por Asentić em sua plataforma discursiva[2] para colocar em cena questionamentos sobre o momento de

[2] Termo utilizado pelo autor para denominar a sua performance.

reconfigurações políticas e culturais entre Leste e Oeste Europeu, e visões estereotipadas, colonialistas e hierárquicas que permanecem nesse processo.

Como sabemos, a produção de dança contemporânea do Leste Europeu ainda é pouco difundida (assim como a produção de muitos países sul-americanos) na Europa. A Sérvia é um país que se encontra em um momento de transição pós-socialista, (des)locado da União Europeia, e, muitas vezes, o senso comum cria uma expectativa de que a produção em dança nesse país se restringe às tradicionais danças folclóricas bálcãs. Como declara o próprio Asentić, durante a performance, parece que dentro do senso comum da dança só resta à dança bálcã o direito de ser exótica, amadora e antiquada.

A partir desses questionamentos, de sua trajetória pessoal no campo da dança e de reflexões dialógicas com outros artistas e pesquisadores, esse artista cria espaços de enunciação e agenciamentos para sua biopolítica. Mas a que biopolítica ele se refere?

O conceito de biopolítica foi primeiramente apresentado por Foucault no artigo sobre “O nascimento da medicina social”, texto integrante do livro Microfísica do Poder (2008). Ao afirmar que o controle da sociedade não se opera apenas pela consciência ou ideologia, mas sim pelo biológico, pelo somático, Foucault ressalta que o corpo é uma realidade e estratégia biopolítica, evidenciando a politização da vida. Se, inicialmente, Foucault nos apresentou o termo corpos dóceis para mostrar o corpo disciplinado, ordenado e apto ao sistema de produção – conceito este que foi muito utilizado para abordar o disciplinamento do corpo na dança – o termo biopolítico, na perspectiva foulcautiana, aponta para uma mudança do poder sobre corpos individualizados para a ação (política) do Estado no controle da vida e do corpo da população.

Avançando nessa discussão sobre biopolítica, Deleuze (1992) aborda a substituição do modelo disciplinar de sociedade para o que denominou sociedade de controle, em que o poder está dissolvido nas modulações dos fluxos sociais, os quais estão em constante transformação, o que implica, também, em subjetividades flexíveis.

Essa nova forma de poder, na mirada desses autores, não apaga os antigos dispositivos de confinamento, mas os modifica. As instituições disciplinares e de confinamento, como escola, família, fábrica, prisão etc., permanecem nessa sociedade como mecanismos de controle. Entretanto, por estarem em crise, muitos desses espaços ainda apresentam respostas baseadas nos pressupostos do pensamento moderno para problemas contemporâneos, o que desvela a sua fragilidade. Como coloca Boaventura de Souza Santos (2008, p. 13), “tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas”.

Pensando a sociedade de controle nesse horizonte, na contemporaneidade, podemos indicar vários exemplos. Hoje, não se enfatiza a necessidade da escola como Instituição, mas da formação continuada que se dissipa em diferentes ofertas do mercado, em uma busca por um conhecimento aparentemente inalcançável; as redes sociais na Internet possibilitam ao cidadão exercer o seu papel de fiscalizador do Estado, agindo simultaneamente como controle e mobilização social; o confinamento da prisão pode ser substituído pela prisão domiciliar, monitorado por coleiras eletrônicas; o corpo não é mais disciplinado por algo externo a ele – cada um de nós busca o controle, seja sobre sua saúde, a ampliação de sua expectativa de vida, a seleção de uma atividade física, o cosmético ideal para seu padrão de beleza – todos esses aspectos aliados a mercado, padrões e consumo. Essas questões afetam a todos nós – neste momento, de diversas maneiras, permito e acato, de certa forma, esse controle social: em meu celular, com Tecnologia Android, há

um dispositivo, alardeado como um item de segurança, que permite a algumas pessoas rastrear a minha localização via GPS (se eu errar na configuração dessa tecnologia posso me expor e permitir que todos os meus contatos do Facebook saibam onde estou). Por outra via, esse controle também pode ser feito por meio de processos de normalização, como, por exemplo, a necessária apresentação de atestados de vacinação na entrada de vários países na Europa, pois todo brasileiro passa a ser generalizado como potencial transmissor de doenças tropicais, mesmo que não more no Brasil em área suscetível a essas doenças.

Na sociedade de controle somos dados estatísticos, identificados por senhas e pelo perfil de consumo, atrelados às cifras que giram em torno da lógica flutuante neoliberal, “um capitalismo de sobre-produção”, como afirma Deleuze (1992, p. 223). Hoje, o controle é contínuo e instantâneo, em todas as esferas da vida, ocorrendo interpenetração dos espaços, e o poder se dissolve nas redes.

Ao defenderem outra compreensão de biopolítica, Deleuze e Guatarri (1995) afirmam que a visão por eles apresentada se distingue da perspectiva de Foucault, pois, enquanto, para este, a biopolítica da população é uma máquina abstrata, para Deleuze e Guatarri os agenciamentos não se centram no poder, mas nos desejos. Em suas palavras, “os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento” (1995, p. 84).

Se, para Foucault, a biopolítica mostra de forma depreciativa que a vida é subordinada às lógicas de controle social, para Deleuze e Guatarri, nessa sociedade de controle o homem funciona em fluxos ondulatórios e o biopolítico pode significar microespaços de resistência.

Como forma de transgressão às modulações da sociedade de controle Deleuze ressalta que a biopolítica pode ser uma potência positiva, uma força criadora que articula simultaneamente a singularidade e pluralidade, abarca as dissonâncias e possibilita linhas de fuga ou desterritorialização. Como Deleuze explana em uma das entrevistas cedidas à Claire Parnet, "não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte"[3].

A linha de fuga não é um plano de abandono, pois, como ressalta Zourabichvili, é uma potência, já que "uma linha sobre um plano fornece um outro ponto de vista sobre o conjunto de uma situação, um critério imanente que permite analisar os agenciamentos" (2004, p. 30). A linha de fuga permite pensar em outros estados de linhas, em outros tipos de linhas, em outros estados de corpos, e em outras conexões que possibilitam mapas mutantes.

Nesse sentido, é interessante identificar algumas correlações com a performance já citada. Para poder se inserir no sistema da dança europeia Asentić aponta o caminho de participação em residências artísticas e de envio de propostas às convocações de festivais, mas aponta que, para os festivais, encontrou uma forma alternativa, mais eficaz, para ter acesso a esses circuitos: a recomendação, que acaba funcionando como um carimbo de pertencimento. Ao se ver nesse circuito, cuja performance inicial critica o próprio sistema de circulação da dança e os modelos educacionais da dança europeia, Asentić começa a indagar por que passou a ser convidado para participar de tantos festivais. A partir de seus

[3] *In*: Abecedário de Gilles Deleuze. Série de entrevistas disponíveis na TV Escola – Ministério da Educação.

diálogos com a pesquisadora Ana Vujanović, ele apresenta uma hipótese: como sua crítica vem de fora do sistema instaurado (festivais/contexto europeu ocidental) sua inserção nesse circuito acaba demonstrando a frágil potência crítica desses sistemas e, ao mesmo tempo, desvela o sintoma do monopólio ocidental no cenário da dança contemporânea. Ao perceber esse dispositivo do próprio sistema, esse performer inicia a terceira fase do seu projeto, na qual proclama a autoabolição da obra de arte e começa a pensá-la como um meio artístico que propicia uma reflexão sobre o contexto e público. Nesse sentido, ele avalia que, a partir do momento em que se insere nesse circuito, passa a fazer parte dele, e isso leva a um enfraquecimento da própria crítica presente em sua performance. E ainda desvela: essa é a forma como opera o sistema da arte, da dança. Assim, propõe a digressão da obra para que a mesma passe a ser um meio.

É interessante notarmos que nesse processo ocorrem as duas formas de biopolíticas: o controle social, através dos sistemas dos festivais, e um ponto de fuga criado por Asentić, na digressão de sua obra, criando, aí, um microespaço de resistência.

Se pensarmos essas questões no campo da Dança na Educação, e aqui me refiro ao Brasil (mas muitos desses aspectos também ressoam em outros contextos), considero que poucas linhas de fuga têm sido criadas nos sistemas nos quais estamos inseridos. De uma forma ampla, quando se trata de processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente em algumas propostas da(s) dança(s) contemporânea(s), e a conformação e linearidade de muitos processos educativos que ainda se fundamentam em práticas tradicionais de dança, em perspectivas hierárquicas e duais de corpo.

Ainda prevalece nos sistemas educacionais da dança um controle social e uma epistemologia excludente e hegemônica – baseados na disciplinarização dos corpos e hierarquização dos saberes com predominância de culturas de raiz eurocêntrica. Nesses sistemas ainda se perpetuam configurações lineares e hierárquicas de currículo que mantêm o conhecimento compartimentalizado e cristalizam os conceitos de dança e de corpo. Seus métodos empregam mecanismos de controle e adestramento do corpo que dança, e, desse modo, imprimem na paisagem educativa o que Najmanovich (s.d.) chama de escola da modernidade, com seu cenário mecânico-disciplinador.

Permanecem ainda sistemas educacionais da dança que pouco dialogam com os desejos e contextos dos alunos, cujos docentes separam sua prática da teoria e da ação política e pouco se lançam nas incertezas do conhecimento e na construção coletiva. Essas ausências enfraquecem a emergência dos diálogos interculturais, a emersão de epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes (Santos, 2005). Ao mesmo tempo, essas manutenções também não favorecem agenciamentos entre o que é estabelecido e as incertezas, sendo as incertezas que nos movem para estados transitórios e possibilitam processos de (des)territorialização.

Todos esses aspectos relacionados à biopolítica me fazem lançar perguntas para devires compositivos: Como podemos potencializar novos planos de composições nos processos de ensino-aprendizagem para que estes se tornem espaços de indagação, de reforma de pensamento, de encontro com a diferença, de ação compartilhada, de agenciamento de desejos e visem à instauração de microespaços de resistência? Como estamos articulando as macropolíticas e as micropolíticas da Dança na Educação?

Plano do corpo, diferença e repetição

Questões presentes na performance:

> ***[o performer ao vestir roupas esportivas, de segunda mão, afirma:] Agora sou reconhecido, sem dúvidas, como um dançarino contemporâneo e estou totalmente nas novas tendências da dança!***
>
> ***Como perceber a influência de coreógrafos ao invés de copiá-los ou imitá-los? A tradução é uma alternativa à cópia? (Asentić, 2008).***

Se reconhecemos a potência positiva da biopolítica, que é a própria potência da vida, devemos lembrar que ela ocorre no corpo, que não é apenas biológico, mas cultural, político, histórico e social. O corpo não é fragmentado em objetivo/subjetivo, natural/cultural, e, como explanam Katz e Greiner (2005), ele está em constante processo de contaminação com o ambiente, de forma codependente. O corpo é mídia de si mesmo, é corpomídia[4], pois, como assevera Katz (2006, p. 1), ”um corpo sempre mostra a si mesmo, o que equivale dizer que ele sempre se apresenta com a coleção de informações que o constituem naquele exato momento”.

Assim, suas transformações se dão nos agenciamentos que são coletivos e singulares, no e com o corpo na sua relação com o ambiente. A subjetividade é aí constituída da mesma forma que corpo é pensamento.

Chego, assim, a um segundo ponto essencial para o desenvolvimento de minha proposta. O corpo visto como a mídia de si mesmo, no caso da

[4] Termo cunhado por Greiner e Katz (2001). Que nega o corpo como instrumento de alguma coisa e define-o como mídia de si mesmo, cujas informações e cruzamentos culturais estão contidos no próprio corpo em suas negociações com o ambiente.

dança, se apresenta como pensamento, que pode propor linhas de fuga e desterritorializações. Para tanto, compreendo a dança como ação política, pensamento transitivo do corpo que, em sua (re)com.posição, apresenta as informações da diferença contida na singularidade e nos agenciamentos coletivos, já que o ser é uno em sua multiplicidade e se diz na diferença. Vale ressaltar que, para Deleuze, a univocidade não significa a existência de um único e mesmo ser; para esse pensador, os seres são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes.

Dessa maneira, adoto aqui o conceito de diferença[5] proposto por Deleuze: o "Ser se diz num único sentido de tudo aquilo que ele se diz, mas aquilo de que ele se difere: ele se diz da própria diferença" (1988, p. 76) e a faz diferindo. A diferença se instaura na relação, nos agenciamentos e, nesse sentido, a filosofia da diferença recusa a diferença delimitada como negação ou como negativo de limitação ou de oposição. Assim, a diferença não está circunscrita na exterioridade do sujeito, nem em seus adjetivos e nos estigmas.

Deleuze propõe que a diferença não pode ser compreendida baseada nos quatro pilares da representação (identidade, analogia, oposição e semelhança). Mostra-se a diferença diferindo, e ela só pode ser pensada em si mesma quando se desprende das amarras da representação. Para esse autor, no mundo dos simulacros o jogo é o da diferença e da

[5] Utilizei esses conceitos em minha tese de doutoramento para analisar a produção de grupos de dança contemporânea que possuem dançarinos com e sem deficiência. Assim, mesmo que neste texto não apareça de forma direta a produção de dança contemporânea com artistas com deficiência, sempre que me refiro a corpo e diferença vislumbro, também, a inclusão de corpos não idealizados pela dança, cuja diferença se torna elemento essencial do processos de criação e sustenta perspectivas de aproximação com padrões de normalidade.

repetição e, nessa relação, a divergência e o descentramento estão sempre associados à diferença, e o deslocamento e o disfarce, à repetição.

Apesar de a repetição ser comumente vista como generalidade, como elementos iguais que possuem o mesmo conceito, na perspectiva deleuziana ela precisa ser compreendida em seu caráter transgressor e como singularidade, pois é necessário localizar o "*se"* da repetição, a singularidade naquilo que se repete. Para o autor, distinguem-se duas formas de repetição: a primeira mecânica, repetição nua, repetição do mesmo e negativa por deficiência do conceito; a outra, e a que me interessa, a repetição travestida, aquela que apresenta a singularidade naquilo que se repete, que é afirmativa pelo excesso de Ideia, e que "compreende a diferença e compreende a si mesma na alteridade, na heterogeneidade de uma 'apresentação'"(Deleuze, 1988, pp. 55-56).

A abordagem da singularidade de cada repetição é um aspecto muito importante para a compreensão de uma parcela da produção da dança contemporânea, pois em algumas obras coreográficas a repetição é um elemento de pesquisa, gerador de uma singularidade. Considero que a repetição em algumas obras da dança contemporânea, ao explorar a complexidade do movimento/ação, o transmutar do que se repete no corpo em seus diferentes estados, provoca deslocamentos, retroações, simulacros, traduções, pelos quais a diferença transita na organização que ocorre em cada repetição, transbordando séries heterogêneas de movimento/ação que possuem metáforas próprias, fazendo com que a repetição seja a diferença em si mesma.

Na performance *My Private bio-politics*, Asentić potencializa a repetição como diferença por meio de diferentes dispositivos: ao trazer para a cena movimentos apreendidos nas salas de aula de dança; ao citar referências de coreógrafos contemporâneos que impactaram no seu trabalho; ao incluir aspectos autobiográficos sobre seu desejo de infância de se tornar

artista; e ao apresentar a coleção de objetos/informações que fizeram parte de seu processo de criação. Por meio desses dispositivos Asentić desloca essas referências e as apresenta de uma forma travestida, como atos de transgressão que interferem diretamente na plateia e no próprio sistema da dança. Seu ato de transgressão se intensifica com o proposital apagamento da própria performance, que apenas permanecerá como rastros, muito similar às nossas memórias. No final da performance, após destruir todas as “provas” dos registros documentais de sua obra, ele declara estar “livre do contexto”. Em seguida, realiza uma sequência que replica movimentos codificados e altamente reconhecidos pela plateia, que nada mais é do que a repetição do mesmo. Isso pode gerar um estado de conforto na plateia, pela falsa ideia da negação da diferença e pela permanência de linguagens de dança que todos esperam ver.

Essa negação das diferenças também é facilmente percebida em muitos sistemas educacionais da dança. Muitos corpos se tornam invisíveis para garantir a visibilidade de determinados padrões corporais. Práticas corporais usualmente presentes nas salas de dança ainda se encontram arraigadas a um corpo idealizado, cujos corpos que não se adequam a essa norma (como o obeso ou o corpo da pessoa com deficiência) são considerados como corpos não desejados pela dança, e estes devem se beneficiar da própria dança apenas como terapia e não como arte.

Muitos sistemas da dança compreendem os processos educacionais como individuais e há pouco espaço para ações colaborativas. Os treinamentos corporais, métodos e os processos criativos são abordados, em muitos desses sistemas, por meio de perspectivas instrumentais e duais de corpo. A repetição do movimento é utilizada como uma simples re-apresentação mecânica de uma célula de movimento, como uma repetição nua. Ainda se percebe a permanência da visão do corpo como linguagem não-verbal, como expressão ou como linguagem do indizível,

conceitos esses que muitas vezes implicam numa compreensão da dança como o grau zero da comunicação, descolada de suas informações bioculturais. Imagina-se que o contexto – social, econômico, cultural, político e histórico – e todas as suas implicações ficam do lado de fora das salas de dança.

Essas perspectivas apontam algumas indagações para outros devires compositivos: Como podemos potencializar planos compositivos que levem em consideração a emergência de diferentes ecologias dos saberes? De que forma propiciamos agenciamentos entre o instaurado e as incertezas nos processos de ensino-aprendizagem na dança? Abordamos a diferença e a repetição como divergência e deslocamentos? Potencializamos ou minimizamos nossa capacidade de afetar e ser afetados?

Ao optar por apresentar possíveis planos de fuga espero que estes possam se tornar elementos para múltiplos devires compositivos, os quais, em seu processo de desterritorialização, potencializem os agenciamentos com/na diferença, desvelem ecologias dos saberes, configurem-se como espaços de compartilhamento, de incertezas e deslocamentos, e que a repetição se apresente de forma travestida e a dança seja, também, percebida como ação política. E aqui chego à última questão, mas a não menos importante: Como você agencia a sua micro (bio)política?

Referências

ASENTIĆ, Saša (2011). *My private bio-politics*. In; dance tech TV, april 2011. Disponível em: http://dance-tech.tv/videos/my-private-bio-politics-by-sasa-asentic/

ASENTIĆ, Saša & VUJANOVIC, Ana (2008). My private bio-politics: a performance on the paper floor (third phase). In: R. Gough, & A. Lepecki (issue editors). *Performance Research*, Volume 13.1, march.

DELEUZE, Gilles (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1992). *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34.

FOUCAULT, Michel (2008). *Microfísica do poder*. 26. ed. São Paulo: Graal.

GALLO, Sílvio (2008). *Deslocamentos: Deleuze e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica.
KATZ, Helena & GREINER, Christine (2005). Por uma teoria do corpomídia. In: C. Greiner. *O corpo: pistas para estudos indisciplinares* (pp. 125-133). São Paulo: Annablume.
KATZ, Helena. Todo corpo é corpomídia (2006). *COMCIÊNCIA.* Revista Eletrônica de jornalismo Científico, n. 74. Disponível em: http://comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87&tipo=1.
LEPECKI, André. Planos de composição (2010). In: GREINER, C.; SANTO, C. & SOBRAL, S. (Orgs). *Cartografia: Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010* (pp. 13-20). São Paulo: Itaú Cultural.
NAJMANOVICH, Denise (s/d). *Desamurallar a educacion: hacia novas paisagens educativas.* Disponível em:http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php.
PARNET, Claire. O abecedário de Gilles Deleuze. Séries de entrevistas realizadas entre 1988-1989. Realização de Pierre-André Boutang. Produção Éditions Montparnasse, Paris. TV Escola, Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br
SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal (2008). In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março, 11-43.
_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências (2006). In: SOUZA, Boaventura de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: '*Um discurso sobre as Ciências' revisitado* (pp. 11-43). São Paulo: Cortez, 2006, p. 777-821.
ZOURABICHVILI, François (2004). *O vocabulário de Deleuze.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Lúcia Matos
luciamatos2@gmail.com /luciamatos@ufba.br
Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA, atuando na graduação e na pós-graduação. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA), mestre em Educação (PPGE – UFBA) e licenciada em Dança. É co-líder e pesquisadora do PROCEDA - Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança, onde desenvolve a pesquisa "Mapeamento dos campos artístico e formação em dança em dois municípios da Região Metropolitana de Salvador. Coordenadora do Projeto Redanças: redes colaborativas em Dança como ação política. É representante da Bahia no Colegiado Setorial de Dança da FUNARTE/ MINC (2004-2009/ 2010-2011) É membro do Grupo Gestor da Red Sudamericana de Danza (2010 -). Distinguida com o Prêmio Nacional de Dança do Ministério da Cultura da Colômbia (2010). Apresentou trabalhos relacionados à metodologia do ensino da dança, corpo e diferença, e políticas culturais de dança em congressos nacionais e internacionais. Em 2009 foi palestrante-convidada do World Alliance for Arts Education Summit 2009 (Newcastle, Inglaterra), Nos anos de 2007-2008 exerceu o cargo de Diretora de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – SECULT. Possui capítulos de livros publicados, e artigos em revistas nacionais e internacionais.: In http://lattes.cnpq.br/8146090051443533

Preletores

A CRIAÇÃO COREOGRÁFICA NO ENSINO VOCACIONAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Patrícia Cayatte & Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: O Estágio realizado na Escola de Dança Ana Mangericão (EDAM), no ano letivo 2009/10, com o título: A Criação Coreográfica na Escola de Dança Ana Mangericão, com alunos do 3º Ciclo, no âmbito do Curso de Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança da Escola Superior de Dança, teve como principais objetivos organizar, fundamentar e sistematizar a metodologia desenvolvida, no âmbito da disciplina de Criação Coreográfica. A amostra do estudo foi constituída por alunos do 3º Ciclo, do Ensino Vocacional de Dança, com os quais foi desenvolvido um conjunto de estratégias e abordagens metodológicas, no campo de ação da disciplina referida.

Palavras-chave: arte na educação; dança; ensino artístico especializado; criação coreográfica.

O estudo com o título: A Criação Coreográfica na Escola de Dança Ana Mangericão, com alunos do 3º Ciclo, realizou-se no âmbito do Curso de Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança, através de um estágio realizado na EDAM, no decorrer do ano letivo 2009/2010.

A nível pedagógico, este estágio contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a conceção e operacionalização pedagógica e metodológica, inerentes à disciplina de Criação Coreográfica. Sendo esta, uma disciplina centrada nos alunos e no desenvolvimento das suas capacidades criativas e artísticas, desenvolveram-se estratégias de motivação e interação, voltadas para propostas que fossem consideradas desafiantes para os próprios.

Conseguimos promover, nos alunos, a exploração do próprio corpo e das qualidades do movimento e fundamentar a dança como a arte de mover o corpo como um todo, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. Simultaneamente trabalhamos o movimento, a expressão, a musicalidade, a criatividade e ainda todo o processo de socialização. Desenvolvemos ainda o conhecimento da dança no seu todo, bem como os limites e a capacidade de aperfeiçoamento de cada aluno, noção de coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade.

Tendo como base os planos de estudos em funcionamento na EDAM, ao nível do 3º ciclo do ensino artístico especializado, bem como no seu programa curricular (Anexo 2), desenvolvemos ao longo de um ano letivo (2009/2010), a sistematização e organização de uma metodologia, através da aplicação e transmissão de conteúdos relativos à disciplina de Criação Coreográfica.

Partimos assim, de uma recolha de elementos relativos à influência da arte na educação, em especial no ensino da dança, e da forma como, nos dias de hoje, este conceito está implantado no nosso país, em particular no ensino artístico especializado. Impera assim, uma análise dos diferentes métodos educacionais existentes no âmbito da área de ensino em questão, a forma como alguns pedagogos organizaram e desenvolveram as componentes de movimento, bem como os seus conteúdos e objetivos.

Nesta direção, aplicou-se uma metodologia de investigação qualitativa, em que a investigação-ação, constituiu um elemento central na recolha e tratamento de informações numa dinâmica constante, na qual o investigador é o principal instrumento da sua investigação, sendo a fonte direta.

Os principais objetivos deste estudo foram a organização, fundamentação e sistematização de um conjunto de ideias, de propostas, de material explorado e desenvolvido que, ao longo deste estágio, foi aplicado e analisado ao nível da sua receção por parte dos alunos, num contexto específico. Sendo qualquer trabalho de composição de criação algo único, composto por ideias e intervenientes sempre diferentes, através de novas experiências e abordagens e, na constante procura de movimento, transformação, inovação, criatividade, expressividade e paixão pela dança, este estudo poderá constituir mais uma súmula de análises desenvolvidas, num contexto específico. Ao nível educacional, este poderá ser mais uma fonte de recolha de dados que poderá contribuir para um leque mais alargado de abordagens e ideias, bem como para a solidificação da disciplina, no contexto em que se insere.

Este estudo realizou-se na EDAM, criada no ano letivo de 1977/1978, pela sua atual diretora, professora Ana Mangericão. É um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, de natureza privada de fins culturais,

inserida na rede escolar das Escolas de Ensino Especializado Artístico, da DRELVT.

Ao nível dos instrumentos de recolha, foram elaboradas tabelas de observação, de sistematização e documentos pessoais, realizados pela amostra do estudo. Ao nível da avaliação elaborámos fichas de avaliação do trabalho desenvolvido, as avaliações periódicas e os diários de bordo desenvolvidos ao longo do estudo.

A amostra era composta por alunos do 3º ciclo, do ensino vocacional de dança (incluindo alguns alunos do regime livre), da EDAM, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, do sexo feminino e masculino, divididos em 3 turmas. Com as alterações da legislação, estas três turmas estavam ao abrigo de duas portarias e respetivos planos de estudo, diferentes. A primeira turma (ao abrigo dos novos planos de estudo) teve uma carga horária de 1h30m por semana. A segunda e terceira turma (ao abrigo dos antigos planos de estudo) tiveram 3h por semana.

Segundo Read (1958), um dos grandes estudiosos impulsionadores da forma como é vista a arte na educação, no seio da educação de crianças e jovens, o objetivo da educação poder-se-á dividir em dois aspetos: a variedade educacional e a uniformidade. Na psicologia moderna, e através de várias considerações ao longo da história, a educação é vista como um todo. Ao mesmo tempo que desenvolve o individualismo, desenvolve a integração do ser. Desta forma proporciona aos alunos, uma educação que concilia a singularidade do indivíduo com a unidade de um todo (Refern, 1982). Para Read (1958) a educação pela arte tem como principal objetivo preservar todas as formas de perceção e sensação, coordenando-as entre si e com o ambiente, expressando os sentimentos e os pensamentos de uma forma comunicável. A educação artística preserva assim, todas as formas de perceção e sensação, bem como expressa os sentimentos e os

pensamentos de uma forma comunicável (Read 1958).

Segundo Batalha (2004), os benefícios de uma educação artística passam pelo atingir de autonomia, identidade própria, a partilha de sensações, ideias, movimentos, promovendo um forte envolvimento pessoal e social. "(...) É potencializar a capacidade de dar expressão a um espírito vivo, é satisfazer o corpo pensante." (Batalha, 2004, p. 15). É no Séc. XX que através de Isadora Duncan e Rudolf Laban que se inicia o interesse pela pedagogia do movimento. Laban foi o principal interveniente do processo de integração da dança na educação, criando a dança educacional, através do estudo do movimento humano. Segundo (Hodgson e Preston–Dunlop, 1991) a Dança Educacional centra-se na formação de crianças, sendo uma forma de expressão e criação de movimento, tendo como objetivo a satisfação das necessidades de ludismo, criação e expressão das crianças. Ao nível dos modelos educacionais, constatamos que tendo como base os fundamentos do modelo educacional e profissional, todos vão ao encontro de três aspetos chaves e comuns a todos: criar, interpretar e observar.

Em relação ao Ensino Vocacional vemos publicado a 2 de Novembro de 1990 o decreto-Lei nº 344/90, onde é afirmado que

> ***" (…) a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa (…). A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa (…)." (decreto-Lei nº 344/90, p. 4522).***

O principal objetivo atribuído, desde logo na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de Outubro de 1986, é o de "Proporcionar o

desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios". (p. 3069).

Ao nível da educação artística vocacional, a dança, faz parte do ensino vocacional, desde 1971, em que se formou a Escola de Dança do Conservatório Nacional, nos moldes em que a conhecemos atualmente. Segundo Marques (2007), nessa altura existiam 14 escolas que ministram o ensino vocacional de dança (ensino básico, secundário e profissional), espalhadas de Norte a Sul e no Arquipélago da Madeira[6], tendo sido criada a última escola vocacional no ano de 2005.

O objetivo do ensino vocacional é o desenvolver da vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida, na aquisição das competências essenciais de uma escolaridade básica, ao mesmo tempo que integram as componentes específicas, inerentes à área artística de dança. "No ensino artístico o objetivo é desenvolver competências criativas e performativas adquiridas através de movimentos de exploração e de resolução de pequenas situações – problemas" (Batalha, 2004, p. 18). Cabe então a cada instituição e a cada professor, reconhecer as capacidades dos seus alunos e desenvolver a melhor forma de os motivar, de criar o desejo, no sentido da atividade artística, através das abordagens mais eficazes e adequadas ao contexto em que estão inseridas. Em 2003 é elaborado um documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado, o qual tinha como objetivo " (...) repensar de forma global a

6 Para uma consulta mais detalhada e especializada, relativa ao ensino vocacional de dança, às suas características e às respectivas escolas, consultar a Marques, A. (2007). O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

oferta formativa em matéria de educação artística." (p. 2). A 25 de Junho de 2009, é publicada a Portaria nº 691/2009, que organiza a formação artística especializada (nível básico), através da criação dos Cursos Básicos de Dança (Música e Canto Gregoriano), definindo os respetivos planos de estudo. Este diploma estabelece ainda todos os aspetos relativos a este ensino, tendo em conta as diretrizes relativas a: admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação.

Ao entrarmos no processo criativo, a descoberta, a invenção e a criação são as formas básicas e iniciais da atividade criadora. É através de brincadeiras, que a criança adquire um enorme leque de movimentos. Mesmo antes de ir para a escola, a criança já terá aprendido grande parte destes movimentos, sendo esta uma experiência básica de movimento e traduzida em atividade motora. Criar é assim, uma forma de exprimir emoções, de tudo quanto temos dentro de nós, de passar para o movimento uma emoção, sensação, ideia; é o poder dar uma forma a algo novo. Por vezes surgem ideias, pensamentos, que nada valem, senão as conseguirmos colocar em prática e transformá-las em material criativo. Smith-Autard (1976/2010) revela que a osmose entre as duas formas de processo (modelo educacional e profissional) deve resultar num produto imaginativo, original e inspirador. Resultando assim, da profundidade, enquanto conhecimento de utilização de conteúdos e a forma como comunicam uma ideia artística e expressivamente. A autora descreve as fases do processo criativo de Peter Abbs[7], dando o exemplo de como se pode desenvolver cada uma, sendo elas: o impulso para criar, trabalhar com um veículo transmissor, perceber a forma final, a apresentação, a

[7] Peter Abbs é um poeta, crítico, ensaísta e pedagogo, especialmente preocupado com a criatividade e a estética. Atualmente é professor de Escrita Criativa na Universidade de Sussex, em Inglaterra.

interpretação, a resposta e a avaliação. Ao nível das abordagens de composição em dança, Smith-Autard (2010) refere como base o estudo do movimento de Laban, no entanto, ao nível das novas e experimentais abordagens, dá como referência o trabalho de Cunningham.

Ao nível da matéria de movimento desenvolvida, trabalhámos as seguintes componentes estruturais do movimento: Corpo, Ações, Espaço, Dinâmicas, Relações e Estruturas. O desenvolvimento da metodologia aqui apresentada resulta de uma estrutura realizada a partir das ferramentas de trabalho que nos foram fornecidas e todas aquelas que fomos pesquisando, elaborando, desenvolvendo e aplicando ao longo do estágio. As estruturas das aulas, apresentadas anteriormente, foram fundamentais para a compreensão da forma como decorreu o trabalho prático, na ligação entre os conteúdos a desenvolver e no resultado final. Não pretendemos apresentar todas as componentes desenvolvidas, nem a forma como foi feita, mas sim, explicar a forma com foi aplicada e explorada, apresentando as diversas estratégias e abordagens, através de exemplos de exercícios e trabalhos desenvolvidos.

Dividimos a metodologia em três fases: **1ª Fase** – Abordagem dos conteúdos Isolados, **2ª Fase** – Aplicação de conteúdos - Combinações simples, **3ª Fase** – Composição estruturada. Em cada uma destas fases são desenvolvidas determinadas componentes de movimento, através de abordagens e estratégias que estão constantemente a aumentar o vocabulário e o material de movimento, levando o aluno a elaborar o seu próprio resultado final: a criação de um trabalho coreográfico. Durante o 3º ciclo, os alunos desenvolvem estas três fases ao longo de cada ano letivo, tendo por base os diferentes planos, objetivos e conteúdos a abordar em cada um dos três anos, através desta metodologia.

1ª Fase – Abordagem dos conteúdos Isolados - Nesta primeira fase, o

importante é que o aluno identifique, reconheça, compreenda e adquira os novos conteúdos com os quais irá trabalhar posteriormente (serão algumas das suas ferramentas de trabalho). O objetivo será que consiga manipulá-lo de forma a explorar e desenvolver a libertação e compreensão corporal / criatividade.

2ª Fase – Aplicação de conteúdos - Combinações simples - Esta, tem como objetivo principal, a aplicação dos conteúdos trabalhados na fase anterior. Tendo como linha de fundo, as componentes estruturais do movimento (exploradas na 1ª fase), os alunos iniciam aqui, o processo de composição, através de pequenas sequências, com princípio, meio e fim, individualmente ou em grupo. A partir de um conteúdo, já abordado isoladamente na fase anterior, é desenvolvida uma proposta de trabalho, que permita ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos, começando a compreender algumas estruturas de composição e a descobrir formas de agregar vários conteúdos.

3ª Fase – Composição estruturada - Esta é a última fase da metodologia desenvolvida ao longo do ano letivo. Após a aquisição dos conteúdos explorados e das combinações simples realizadas ao longo do ano, o resultado final desse trabalho é a elaboração de um trabalho coreográfico, que tem como principal objetivo, a aplicação de todas as competências desenvolvidas. A importância e diferenças de criação de um solo, dueto, trio, coreografar para si ou para os outros. A importância de reunir todos os elementos e suas componentes criativas: tema, música, elementos cénicos, figurinos, exploração movimento, composição, observação e análise.

Como conclusão, podemos com certeza afirmar, o gosto e prazer na descoberta e desenvolvimento do trabalho coreográfico que ajudámos a despoletar, em cada um dos alunos. Reflexo disto, foi o interesse e

entusiasmo demonstrado pelos alunos, ao longo da elaboração dos seus trabalhos coreográficos, tendo culminado com a ansiedade e satisfação com que prepararam e realizaram, a apresentação final dos trabalhos, no contexto de aula, mas principalmente, na apresentação pública para toda a comunidade educativa. Assim e com sucesso, este estudo conseguiu promover, nos alunos, o descobrir da exploração do próprio corpo e das qualidades do movimento e fundamentar a dança como a arte de mover o corpo como um todo, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. Simultaneamente trabalhamos capacidades físicas como o movimento, a expressão, a musicalidade, a criatividade e ainda todo o processo de socialização. Desenvolvemos ainda o conhecimento da dança no seu todo, bem como os limites e a capacidade de aperfeiçoamento de cada aluno, noção de coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade.

Consideramos que em estudos posteriores dever-se-á procurar expandir e desenvolver o aspeto que consideramos ser o mais importante em qualquer estudo desta natureza: a descoberta e experiência de novas abordagens e estratégias metodológicas, que levem, cada vez mais a cativar um maior número de alunos para a área da dança e, essencialmente melhorar as suas capacidades criativas e artísticas.

Concluímos a nossa apresentação com uma frase de Jean Piaget, que nos faz debruçar um pouco, sobre a importância da educação: "A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe" (Piaget, 1964, p.5).

Bibliografia

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança.* Cruz Quebrada: FMH Edições.

Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1982). *The Intimate Act of Choreography.* London: Dance Books.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República nº 253/90 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Hodgson, J., & Preston-Dunlop, V. (1990). Rudolf Laban: An introduction to his work & *influence.* Plymouth: Northcote House.

Marques, A. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Piaget, J. (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for dance in education* (2ª ed.). New York: Longman.

Preston-Dunlop, V. (1995). Movement and Moving Body. In V. Preston-Dunlop, *Dance Words* (pp. 239-252). Harwood Academic Publishers.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Redfern, B. (1982). *Concepts in Modern Educational Dance* (2ª ed.). London: Dance Books.

Schneer, G. (1994). Movement Improvisation - In the Words of a Teacher and Her Students.Estados Unidos: Human Kinetics.

Smith-Autard, J. (1994/1997). *The Art of Dance in Education.* London: A&C.

Smith-Autard, J. (1976/2010). *Dance Composition* (6ª ed.). London: Methuen Drama.

Sousa, A. B. (2003). A Educação pela Arte e as Artes na Educação – Drama e Dança (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1988/2008). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem de desenvolvimento* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990/1993). *Psicologia Educacional.* Amadora:

Patrícia Cayatte

Em 1992 termina o Curso Vocacional de Dança na E.D.A.M. e em 1995 a E.T.P.B. da C.N.B. Em 1999 licencia-se no Ramo de Espetáculo, em 2005 no Ramo de Educação e em 2011 forma-se como Mestre em Metodologias do Ensino da Dança, pela E.S.D. Leciona desde 1995, colaborando com diversas escolas de dança em Lisboa e no Porto. Atualmente é professora de T.D.M. e C.C. na E.D.A.M..

Ana Silva Marques

Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL;
Professora Dança no Projeto: E.ducação Artística para um Currículo de Excelência;
Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL);
Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL;
Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

Catarina Lopes Ribeiro & Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: Resultado de uma investigação e reflexão acerca do cruzamento entre os processos criativos desenvolvidos pelos teóricos da psicologia recente e a composição coreográfica como um processo criativo inerente à produção de objetos artísticos na área da dança, esta apresentação relata a aplicação no terreno de estratégias e metodologias inerentes ao desenvolvimento do processo e do sujeito criativo, procurando clarificar domínios e articular ideias, que permitissem uma abordagem mais aprofundada e fundamentada daquilo que se constitui como um processo mental na composição coreográfica, concretizado no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança pela Escola Superior de Dança (Instituto Politécnico de Lisboa).

Palavras-chave: criatividade; composição coreográfica; dança

contemporânea; motivação.

O estudo da psicologia da criatividade desenvolvido nas últimas décadas tem colocado a questão da educação e das artes no topo da discussão acerca dos processos criativos. Sendo a arte um domínio propício aos ambientes criativos, estas tornam-se, evidentemente, objeto de discussão, carenciados ainda hoje em dia de uma consistente fundamentação teórica. No sentido de melhorar a compreensão acerca dos processos criativos, e perceber qual a ligação entre o indivíduo, o seu ambiente e o processo interno que dá origem ao objeto artístico, o estudo da confluência entre a dança e a criatividade é pioneiro em Portugal e pode abrir portas a novos conceitos e novos terrenos de investigação.

> "Creativity is an unknown language everyone understands".
> Saatchi & Saatchi

A origem etimológica da palavra criatividade remete para o verbo *creare*, que sugere outros verbos, como originar, gerar, formar (Cavalcanti, 2006). Abarca por isso, na sua origem significativa, ideias como de geração, nascimento, transformação, renovação. Numa visão mais alargada, poderá ainda estender-se aos conceitos de organização, reorganização, concretização. Ostrower (2009) escreve:

> ***…criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem na mente humana, fenómenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (p.9)***

E acrescenta, “nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar.” Na realidade, a criatividade, estando assente nestes parâmetros, parece ser evidente que seja uma característica inerente ao ser humano, cujo entendimento permite manipular conceitos e justificar atos ou associações.

Estas características definem a criatividade como um processo exigente, que redimensiona o real e gera novos conceitos. Segundo Bahia (2007, p.2), a criatividade pode ser definida como “a capacidade de superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes e de criar novas ideias, formas, métodos, interpretações com significado”, o que pressupõe a criatividade como uma característica inerente a todo e qualquer ser humano, cujo entendimento permite manipular conceitos, justificar atos ou associações.

Pode, por isso afirmar-se que o processo criativo em dança se inicia com um estímulo, um tema, uma motor para a composição em dança, uma ideia que o coreógrafo quer desenvolver; também no processo criativo em geral há um estímulo para a criatividade, algo que não funciona e precisa de ser desenvolvido. No fundo, a criatividade não nasce do vácuo, não floresce do nada, mas sim de associações mentais que original o processo de procura de solução, e é por isso que é comum a todos os indivíduos.

Ora, desta forma, e em resposta a uma das perguntas que conduziu este trabalho (quais as relações entre o motor do processo criativo em dança e o motor do processo criativo em geral?), referimos um livro, da coreógrafa Twyla Tharp, que assume a importância de fazer da criatividade um hábito, encarando a persistência como uma característica essencial ao coreógrafo e a vida como uma fonte inesgotável de opções.

> “Art should be something that liberates your soul, provokes the imagination and encourages people to go further.“
> Keith Haring

Na perspetiva de Csikzentmihaly (1997), qualquer indivíduo em atividade criativa está como que submerso num fluir criativo que, em linhas gerais, assenta em quatro eixos fundamentais. No que diz respeito ao domínio, Csikzentmihaly afirma ser necessário um conhecimento dos passos a executar e a criação de objetivos concretos. Apenas com um grande conhecimento do domínio em questão, alguém é capaz de pensar criativamente sobre ele. O “saber fazer” é outra característica do ser criativo, ou seja, um verdadeiro domínio das atitudes oferece a capacidade de agir corretamente em cada momento. O ser criativo acredita claramente que é capaz de realizar a tarefa; e não só tem a capacidade de acreditar que sabe fazer, mas ainda que sabe fazer bem. A crença na autoeficácia é característica da atividade criativa. Na questão do *focus* e do tempo, é de salientar que em atividade criativa, o sujeito não se distrai, estando completamente focado na tarefa, e que, em perfeito fluir criativo, o sujeito se esquece de si próprio, se aliena de si. No aspeto do autor e da obra, de facto, por norma, o sujeito também perde a noção do tempo, e o que de facto é importante é o resultado da ação, isto é, a obra vale por si e o seu criador “desaparece”. Durante todo o processo criativo, o empenhamento total na tarefa permite ao indivíduo uma “alienação” da realidade que motiva de forma natural à ação.

> “Além da experiência, criatividade é autorrealização.“
> Rogers

A investigação-ação, método de investigação privilegiado neste projeto, supõe um procedimento *in loco*, ou seja, com uma proximidade participante, que permita um verdadeiro conhecimento da situação. De facto a investigação qualitativa permite isto mesmo, um plano de

investigação progressivo e flexível, cujos dados recolhidos têm origem na observação presencial. No entanto, é de salientar que esta se revelou a melhor forma de abordar este caso específico, o Grupo de Dança *péantepé*. No que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados, estes povoaram todo o processo, em diversos momentos do mesmo, incluindo questionários, diários ou observações e registo de vídeo.

A amostra deste estudo foi constituída pelas intérpretes do grupo de Dança péantepé. Com sede em Lisboa, o Grupo de Dança *péantepé* conta com a direção artística da professora e coreógrafa Fátima Piedade, e um elenco de bailarinas flexível. No fundo, esta característica está inteiramente ligada às especificidades do Grupo, que é amador, por ter em todos os seus elementos, à exceção da diretora artística, profissionais de outras áreas. Durante a semana, três a quatro dias estas intérpretes de dança contemporânea dirigem-se ao estúdio de dança, e aí desenvolvem o seu trabalho artístico. As aulas de técnica regulares viabilizam o trabalho de criação em dança, uma vez que não se trata de pessoas que vivam ou subsistam da dança, quando, em boa verdade, pagam as suas aulas de dança. Na realidade, os ensaios são ao final do dia/noite (a partir das 20h00), pois durante o dia, cada uma das intérpretes ocupa o seu local de trabalho, seja no Banco, no Hospital, etc.

Mas ao analisar uma situação de um *hobby*, como uma atividade extra que se pratica, ou na especificidade do Grupo de Dança *péantepé*, onde é aplicado este estudo, é flagrante que a motivação intrínseca assume um papel preponderante nas decisões e nas ações.

Porque, amadores são aqueles que amam. Trabalhar numa área que se ama ou encontrar o que se ama, é uma fonte de motivação e energia, para continuar a luta. Esse amor por aquilo que se faz é a energia mais poderosa do mundo, capaz de nos fazer superar obstáculos, discutir ideias,

reinventar situações, encontrar soluções. É o melhor combustível para a atividade criadora. O amador não age por qualquer recompensa, o amador completa-se, voluntaria-se. O amador é intrinsecamente motivado, agindo apenas pelo prazer que a ação lhe oferece. E sem motivação não há ação, ou seja, qualquer ação precisa de um impulso motivacional. Perguntar o que motiva um sujeito é também perguntar o que o move. O prazer da dança, o amor à arte. O prazer da descoberta, do uso do corpo, do risco da dança, da surpresa do movimento.

A motivação intrínseca tem como ponto de partida o interesse e a curiosidade individual, a satisfação ou a autorrealização. O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Esta motivação oferece o verdadeiro valor da atividade, e tem um papel determinante no desempenho do indivíduo. A necessidade de pertencer, de autonomia e a capacidade de autodeterminação conduzem à ação voluntária e, por isso, livre de pressões ou limites. Está ligada a um sentimento positivo relativamente à atividade, bem como à sensação de preenchimento emocional e físico que a dança proporciona. A manutenção destes sentimentos leva a experiências de sucesso que sustentam a permanência da motivação. Para se atingirem estas experiências de sucesso será necessário estabelecer metas ou objetivos a atingir, projetar expectativas e depois procurar atingi-las.

> ***"É possível dar às pessoas tarefas que sejam adequadas a seu expertise e raciocínio criativo e, ao mesmo tempo, estimulem a motivação intrínseca. O grau de "esforço" é crucial: não tão pequeno a ponto de fazer com as pessoas se sintam entediadas, mas também não grande demais, para que elas não se sintam esmagadas e ameaçadas pela perda de controle." (Amabile, 1999, p.2).***

O sucesso depende ainda da avaliação que o sujeito faz de si mesmo e da sua competência, pelo que apenas crendo ser capaz, o sujeito realmente o é. O indivíduo é então capaz de optar e se deixar envolver numa tarefa que lhe seja proposta. Se a este cenário se acrescentar que a tarefa em questão o motiva verdadeiramente de forma intrínseca, o indivíduo envolver-se-á seguramente de forma apaixonada, em ambiente positivo e propício à criatividade. Csikzentmihaly (1997) verifica através da sua pesquisa, que é a motivação intrínseca que leva, em grande parte, à criatividade, na procura da descoberta de algo novo e do prazer que essa descoberta transporta consigo. Ou seja, as pessoas mais criativas são em larga escala motivadas pelo prazer da descoberta, pela conquista da meta, pela superação de obstáculos, pelo desafio da capacidade de modificar a sua forma de ser e agir, para atingir o objetivo.

Contudo, é necessário que cada indivíduo estabeleça para si próprio essa ação como um objetivo, um objetivo possível de ser atingido. Algo em que não seja vislumbrado o sucesso não levará à ação. O estudo de Nogueira “Criatividade e Auto-Eficácia na Educação Musical” (2008) refere que a maioria dos músicos afirma não gostar de ensaiar, a menos que tenham um concerto marcado. Ora, na dança, este fator também é visível, no entanto, muito menos do que na música. Na realidade, o bailarino sabe que tem de trabalhar o corpo, para obter melhores resultados. Em todos os casos, a expectativa de eficácia pessoal na ação é motor para essa mesma ação, e o indivíduo avaliará as suas capacidades de autoeficácia antes de se empenhar na ação. Nogueira (2008) explica que:

> ***…essa avaliação é dada pelas vivências pessoais de sucesso (“se já fui capaz, deverei continuar a sê-lo”), pelo que vemos os outros fazer (“se ele é capaz, porque não serei eu?”), pelo que os outros nos persuadem a fazer (“vá lá, tu és capaz”), e pelos***

> ***aspetos fisiológicos ou "estado de corpo" ("sinto-me fisicamente capaz"). (p.322)***

Este sentimento de autoeficácia vai aumentar a autoconfiança, que levará, seguramente a uma vida mais positiva, nos mais variados domínios. Acrescenta Nogueira (2008, p.323), "o poder vem de alcançar objetivos e produz um sentimento de competência. É esse sentimento que ativa os circuitos cerebrais do prazer e que se traduz em felicidade."

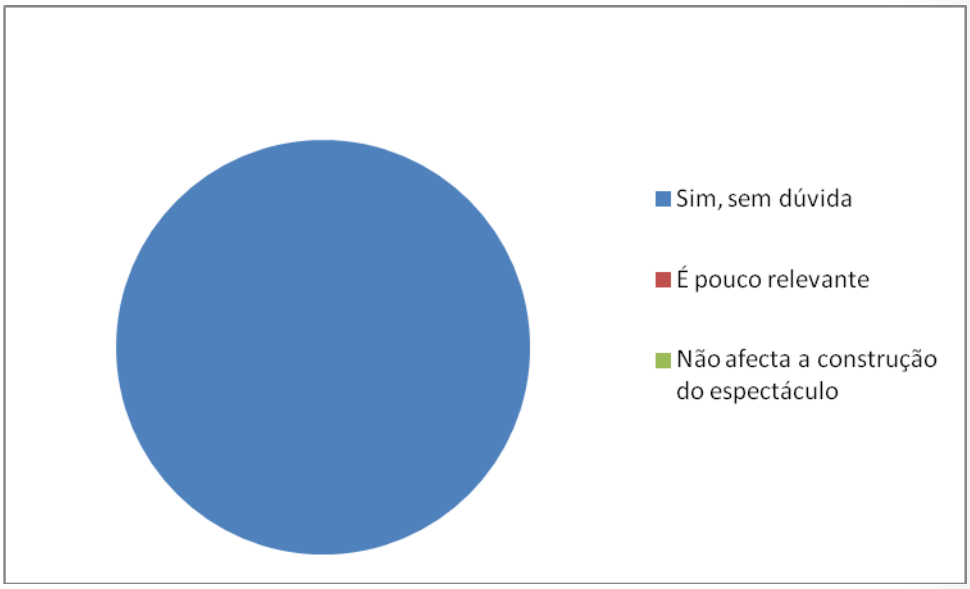
É, nesta ordem de ideias, mais fácil entender o porquê de, na especificidade do Grupo de Dança *péantepé*, cujos elementos têm uma atividade profissional principal desgastante e de responsabilidade, e ainda assim, dedicam três noites por semana à dança, ao trabalho do seu corpo, ao aumento da sua autoconfiança através do desenvolvimento do trabalho, ao efeito catártico da atividade física e criativa, e ao sentimento de bom relacionamento entre os elementos do grupo, fator essencial a um ambiente saudável. Conseguem ainda assim, manter há seis anos, uma programação anual regular, com duas ou mais temporadas de apresentações em teatros e espaços não convencionais.

"Creativity takes courage."

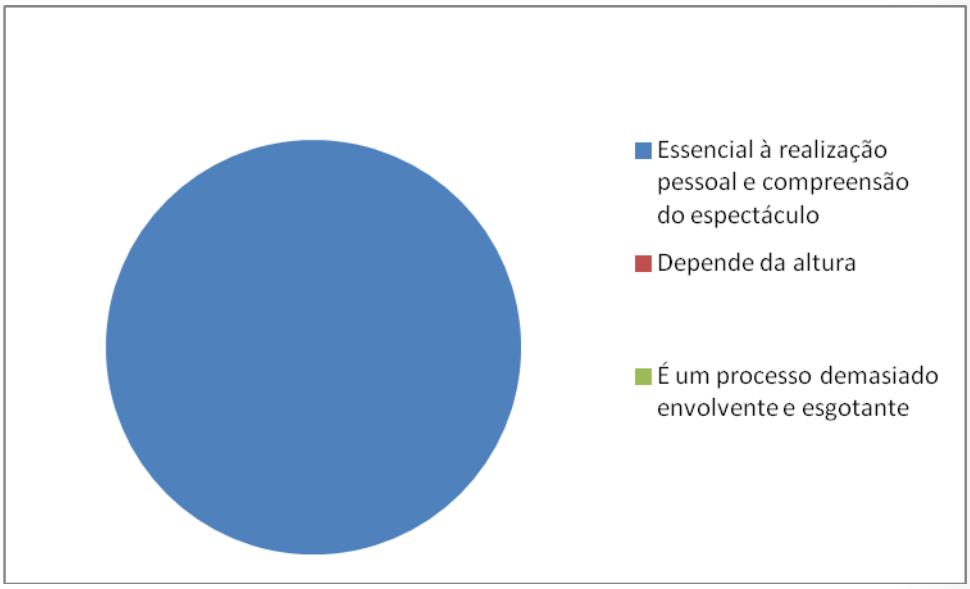
Henri Matisse

Estas afirmações podem ser comprovadas pelos resultados do questionário realizado, que revela a cumplicidade entre o grupo como um fator relevante à presença das bailarinas no projeto; e o envolvimento na criação do espetáculo um motor para a forte realização pessoal e artística de cada uma das intérpretes.

QUADRO 1: CONSIDERA QUE A UNIÃO DO GRUPO E A SUA CUMPLICIDADE SÃO UM FATOR ESSENCIAL NA CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO?



QUADRO 2: COMO INTÉRPRETE DE DANÇA CONTEMPORÂNEA, E UMA VEZ QUE TEM DE DAR MUITO DE SI PARA A CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO, COMO INTERPRETA ESSE ENVOLVIMENTO DO BAILARINO NO PROCESSO CRIATIVO?



A dança num contexto amador, que abarque profissionais de outras áreas, como é o caso do Grupo de Dança *péantepé* toca a vários níveis no conceito de comunidade. O trabalho de arte para a comunidade pressupõe uma aproximação à comunidade, um chegar mais longe, ou, do ponto de

vista contrário, o chegar mais perto do espectador. Os espetáculos de dança criados por intérpretes que têm outras profissões renovam as plateias, levam a arte àqueles que não teriam acesso em circunstâncias habituais.

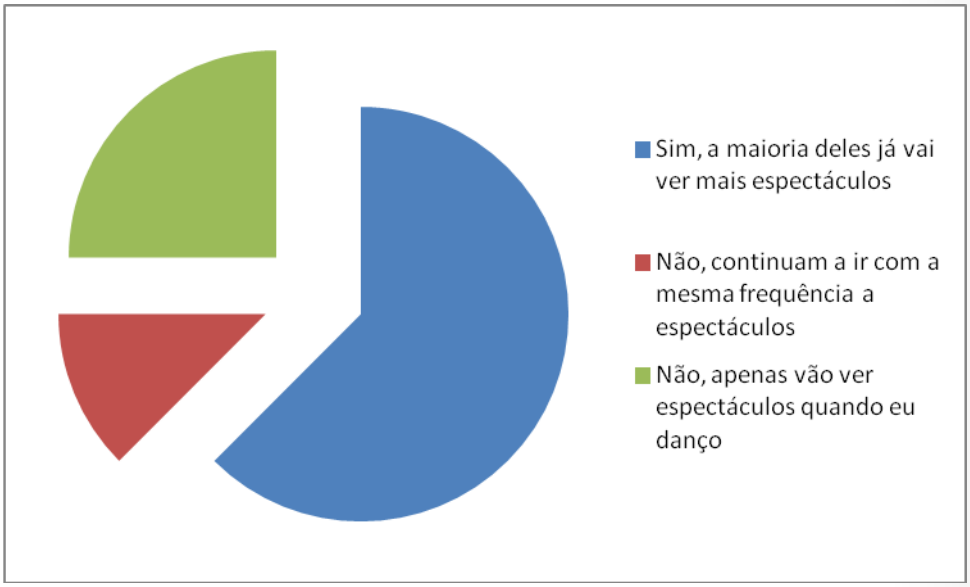
Os objetivos de alargar o público das artes e de tornar visível a arte atingem a sua plenitude quando tocam as pessoas que não são agentes da arte. A criação de novos públicos gera a criação de novas opiniões e juízos, origina uma onda cultural capaz de contagiar outros profissionais. A dança para todos renova o sentido da própria dança, altera pontos de vista e manipula pré conceitos. Reconstrói mentalidades, altera parâmetros estéticos, provoca a evolução cultural.

"Quando do nascimento de artes como a música, a dança e a pintura, terá havido provavelmente a intenção de comunicar aos outros informação sobre ameaças e oportunidades, sobre tristeza ou alegria, e sobre o modelar do comportamento social. No entanto, em paralelo com a comunicação, a arte teria também produzido uma compensação homeostática. Se assim não fosse, como teria prevalecido?

> ***(...) Em resumo, a arte prevaleceu na evolução porque teve valor para a sobrevivência e porque contribuiu para o desenvolvimento do bem-estar. Ajudou a consolidar os grupos sociais e a promover a organização social; apoiou a comunicação; compensou desequilíbrios emocionais causados pelo medo, pela raiva, pelo desejo e pela mágoa (...)" (Damásio, 2010, pp. 361-363).***

O mesmo questionário revelou que os colegas de trabalho acompanham os espetáculos do grupo mas, mais do que isso, incutiu nesses colegas novos hábitos culturais, acarretando ainda o reconhecimento desta atividade como uma atividade de valor artístico.

Quadro 3: Reconhece que o facto de dançar e "transportar" para a a plateia os seus colegas e amigos, divulga a dança e leva mais pessoas aos teatros?



Quadro 4: Como avalia a reação dos seus colegas de trabalho quando assistem a um espetáculo seu?

"Without having a goal, it's difficult to score."

Paul Arden

A proposta de trabalho inicial continha duas grandes premissas. Para além das sessões de dança durante o ano, havia a segunda grande proposta, a criação de um espetáculo de dança contemporânea, com uma apresentação pública. Os dois parâmetros de atuação foram cumpridos na íntegra, tendo até sido possível realizar três apresentações do mesmo espetáculo.

Pareceu-nos importante dar início ao trabalho de forma devidamente planeada, que permitisse uma série de estímulos diferentes e, desde os estímulos visuais, auditivos, cinestésicos ou conceptuais, na expectativa que dessem origem a respostas de movimento inovadoras e coerentes. Assim, no âmbito do trabalho regular das sessões, foram abordadas, num primeira fase, várias formas de composição coreográfica, em que as bailarinas modificavam, construíam ou desconstruíam as sequências de movimento adquiridas, aliadas a momentos de criação coreográfica, onde eram explorados estímulos de criação, de forma orientada e dirigida, acompanhada e flexível. Assim, e de uma forma diretiva, as sessões de movimento foram introduzidas, trabalhando aspetos técnicos e de orientação dirigida, intercalados com aspetos mais livres e de orientação individual ou grupal. No fundo, as sessões de trabalho foram planeadas para que abrangessem as mais variadas formas de trabalho em dança: solos, duetos, trios, quartetos, grupos. Também a metodologia de criação foi estimulada por diferentes motivos e estímulos, originando situações criativas estimulantes. A partilha de conhecimentos, opiniões e descobertas foi outro ponto essencial de cada sessão. Desta forma, a autonomia criativa das bailarinas foi desenvolvida de forma gradual e progressiva, produzindo a cada aula que passava resultados positivos, novos, resultados esses que a cada sessão aumentavam os níveis de

confiança a faziam afastar o medo de arriscar e aproximar o prazer da conquista. Foi promovida a qualidade técnica e artística dos intérpretes, como era desejado.

Por outro lado, foi então criado o espetáculo “Nova Conspiração”, que continha elementos coreográficos da professora/mestranda, outros da professora Fátima Piedade e outros ainda de criação coletiva do grupo. Da articulação de todos os elementos, secções e transições, nasceu um espetáculo com a duração de noventa minutos, que integrava a dança contemporânea, aliada a momentos mais teatrais, com recurso à utilização da voz, com projeção de vídeo gravado e de vídeo em tempo real.

> “There is nothing that is a more certain sign of insanity, than to do the same thing over and over, and expect the results to be different.”
>
> Albert Einstein

Uma outra pergunta se impôs: poderão as técnicas de estimulação da criatividade virem a tornar-se impulsos para a criação em dança?

Ora, se um ambiente positivo e criativo pode criar respostas de movimento originais e abordagens aos temas inovadoras, o coreógrafo pode munir-se das técnicas de estimulação da criatividade para procurar respostas criativas para o seu trabalho. Algumas já acontecem naturalmente no processo, outras poderão vir a ser incorporadas nos processos de pesquisa temática e criação de movimento, tornando-se assim, impulsos para a criação em dança.

Muito se tem escrito acerca da criatividade e da criação de novas ideias ou produtos e, embora muitos dos estudos sejam ainda inconclusivos, estes oferecem diferentes abordagens que podem promover o processo criativo. Novas estratégias de pensamento e outros estímulos podem conduzir a um desenvolvimento da criatividade, através da flexibilidade de

ideias e da estimulação a novas perspetivas. É importante perceber que se a criatividade é um processo mental, é ainda necessário compreender como ocorre esse processo.

> ***Assim que são estabelecidos, os padrões formam uma espécie de código. A vantagem de um sistema de código é que em vez de termos de recolher toda a informação, basta-nos recolher apenas o suficiente para identificar o padrão-código que é, então convocado – como acontece numa biblioteca, em que vários livros sobre determinado assunto são identificados por um código de catálogo. (Bono, 2005, p.10).***

Ora, naturalmente que este sistema tem variadas vantagens, mas tem também as suas limitações. Os padrões são recorrentes, e as alternativas são cada vez menos, numa tendência inversamente proporcional ao número de vezes que o padrão é selecionado. Assim, os pensamentos são rápidos e a mente é ágil, mas para se fazer um caminho alternativo do pensamento, o esforço é muito superior, pois o cérebro não tem facilidade em reestruturar padrões pré-estabelecidos. Para Edward de Bono (2005) o pensamento lateral é a chave para a criatividade e para o humor. Para ele, o pensamento vertical e o pensamento lateral complementam-se, pois "o pensamento lateral é gerador, o pensamento vertical é seletivo" (Bono, 2005).

> ***O pensamento lateral aumenta a eficácia do pensamento vertical. Este, por sua vez, desenvolve as ideias geradas pelo pensamento lateral. Não podemos escavar um buraco num lugar diferente, cavando o mesmo buraco, só que mais fundo. O pensamento vertical é utilizado para cavar o mesmo buraco mais fundo. O pensamento lateral é utilizado para escavar um buraco num lugar diferente. (p.12).***

A criatividade é uma maneira de usar a mente através do pensamento

lateral, que precisa de ser desmistificada, para se tornar acessível. Neste enquadramento de ideias, o autor afirma que a inovação e a criatividade estão intimamente ligadas ao pensamento prospetivo, gerador, em detrimento do pensamento retrospetivo, uma simples análise da situação. Na criatividade que o pensamento lateral pode originar, é ainda imperativo suspender o juízo de valor durante o processo, pois a necessidade de ajuizar em todos os passos do processo, bloqueia, segundo o autor, a criatividade e o progresso (Bono, 2005), dificultando o desenvolvimento das capacidades criativas do indivíduo.

A utilização do *brainstorming*, como técnica de procura de respostas criativas ou debate de problemas é muito recorrente nos meios criativos. É, segundo Bono (2005) um local privilegiado para a utilização do pensamento lateral, fugindo à tendência natural de utilização do pensamento lógico, cujas principais características são o estímulo mútuo dos participantes, a suspensão do juízo de valor e a formalidade do enquadramento. Numa sessão de *brainstorming*, qualquer ideia lançada pode ter um efeito gerador noutra pessoa, ou seja, ao dizer uma ideia que para um indivíduo é banal e recorrente, essa ideia pode abrir caminhos novos na mente de outra pessoa, gerando ou uma nova abordagem dessa mesma ideia, ou uma ideia nova e original decorrente da antiga. As ideias geradas numa sessão de *brainstorming* podem ser usadas no momento em que são geradas, ou gravadas para posterior utilização. Este processo acompanhou todas as sessões de dança deste projeto.

As analogias são usadas como um método para gerar mais ideias. Uma analogia é uma história ou uma situação que permite estabelecer parâmetros comparativos com outra situação, de forma a analisar a evolução dessa outra situação. Mediante o desenvolvimento concreto da analogia, é provável manter esse paralelismo e gerar novas formas de abordagem da situação em questão. Bono (2005) dá vários exemplos, dos

quais se destaca a analogia entre o efeito de uma bola de neve ao descer pela montanha e o efeito de um boato, ao espalhar-se por várias pessoas. O próprio processo criativo pode ser descrito pela analogia direta com a metamorfose da borboleta, onde a "gestação" dos ovos representa a etapa de geração de ideias; o estado da larva representa a etapa da pesquisa necessária para viabilizar o projeto; o estado de crisálida representa a etapa de consolidação do projeto para o seu criador; e o estado da borboleta representa a implementação do projeto. Também na composição da parte final do espetáculo recorremos uma analogia, concretizada em movimento.

O nosso cérebro, através dos padrões criados pela experiência tem a abordagem aos problemas e às questões de uma forma tendencialmente comum, isto é, o ponto de vista habitual. Ora, outra abordagem à reestruturação da perceção, pode passar pela escolha de outro ponto de vista. Descreve Bono (2005) que "a escolha do ponto de entrada é de suprema importância, porque a sequência histórica pela qual as ideias se seguem umas às outras pode determinar por completo o resultado final, mesmo se as ideias em si forem as mesmas" (p.157), como se constata no exemplo do caso de um labirinto para resolver, quando tem de ser encontrar o caminho correto, o único que levará à meta. Ao partir do ponto inicial, o indivíduo poderia ser obrigado a fazer várias tentativas, para encontrar a meta, ao passo que, se começar pelo fim, fazendo o caminho inverso, bastará apenas uma tentativa até que descubra o caminho certo. O começar pelo fim e retroceder, é uma técnica muito utilizada, e oferece uma linha de pensamento completamente diferente do que quando se avança do ponto de entrada convencional do problema. Da mesma forma, a escolha da área de atenção pode ser determinante para alterar a forma como a situação é analisada. Uma pequena alteração na área de atenção, pode reestruturar toda a situação ou mesmo resolvê-la. Usámos esta

técnica, por exemplo, na criação de várias sequências de movimento.

A alteração não da situação, mas da forma como é encarada pode ser uma ferramenta importante para a criação de um determinado ambiente, ou para a resolução de uma questão. Inclusivamente, o resultado de determinada medida pode não ser eficaz para a situação em questão, mas ser eficaz para outra situação e, muitas vezes, com o foco única e exclusivamente limitado a uma situação, não se vislumbra a solução à vista. Por exemplo, para destacar uma área do palco recorremos à execução dos movimentos em "câmara lenta", num determinado momento do espetáculo.

A escolha de um estímulo aleatório externo traz algo de novo ao pensamento criativo, permitindo a adição de algo novo à linha de pensamento (Bono, 2005). Na realidade, o que acontece é que o estímulo aleatório vai ganhar ligação com outros estímulos já existentes, pois o cérebro encarrega-se de catalogar e categorizar aquilo que conhece.

> ***"Por vezes, o novo estado de equilíbrio é muito semelhante ao antigo, com uma ligeira alteração que pode incluir a nova informação. Outras vezes, ocorre uma reestruturação total". (Bono, 2005, p.173)***

Assim, o estímulo aleatório, ao perturbar o padrão pré-estabelecido, pode ter um de dois efeitos: ou oferece ao indivíduo um novo ponto de entrada ou nova área de atenção, ou pode ainda desenvolver-se para uma analogia, que permitirá novas leituras do problema, como aliás, já foi descrito. Introduzimos o estímulo de um xaile, que veio a alterar todo o sentido e conteúdo de uma das secções do espetáculo.

Quando um problema de dimensão considerável, ou uma criação é suscetível de divisão, essa capacidade pode facilitar a organização das

ideias, nomeadamente no que diz respeito à criação de novos rumos de investigação ou simplesmente à reorganização das mesmas. A segmentação de um todo facilita a compreensão das partes, dada a limitada capacidade de atenção do cérebro humano. Assim, segundo Bono (2005) “ao longo de um período de tempo, vamos dando atenção a uma pequenina parte atrás da outra, até abrangermos o todo.” (p.182). Este método permite não só uma compreensão mais detalhada de cada elemento do todo, como uma reorganização das partes, que pode produzir um efeito que não se vislumbra no objeto global. “A separação em unidades, seleção de unidades e combinação de unidades, de maneiras diferentes, em conjunto, constituem um sistema de processamento de informação muito poderoso”. (p.183). Bono defende ainda que a atribuição de rótulos ou categorias às partes, dando-lhe um nome (como no exemplo da secção do xaile, que tinha a duração de aproximadamente quinze minutos) e estabelecendo, com isso, um padrão característico daquela unidade, pode favorecer o seu desenvolvimento, uma vez que, tendo nomes, estes podem ser objeto de análise, criando novos nomes e, consequentemente, novas abordagens, fomentando assim, a procura permanente de soluções criativas. Peres (2003), citada por Galhós (2010) acerca do trabalho de Pina Bausch, cita a coreógrafa:

> ***Essa é a parte da composição que muitas vezes é constituída por detalhes muito pequenos. Mas isto começa assim e eu não sei exatamente para onde se segue, depois abandono essa sequência e dedico-me a outra. É como se houvesse uma data de pontos isolados que eu vou aumentando, depois começo por juntar dois destes pequenos blocos, experimentando se deve ser de um modo ou de outro, qual primeiro ou depois, é um processo de muito, muito trabalho de experimentação. (p.136)***

Nova pergunta se impôs: passará o processo criativo em dança pelas

fases que estudiosos da criatividade afirmam existir?

Como foi possível perceber pelos diversos autores apresentados, bem como pelas suas teorias já desenvolvidas, é característica comum a qualquer pensamento criativo o seu faseamento, e isso não é estranho ao processo criativo em composição coreográfica. Naturalmente que cada processo tem fatores inerentes e especiais, que o caracterizam, mas na sua essência, princípio e globalidade, o processo criativo em dança tem as mesmas fases que os teóricos da psicologia da criatividade defendem (Fase 1 – identificação de um problema; Fase 2 – preparação, exploração; Fase 3 – geração da resposta; Fase 4 – comunicação da resposta; Fase 5 – resultado).

Apenas as variáveis não podem ser consideradas semelhantes, ou seja, os restantes fatores intervenientes no processo, como as características de personalidade, os fatores relacionados com a recetividade do ambiente ou o mais importante de todos, o coreógrafo de dança contemporânea gera ideias, mas lida com pessoas, que dão ideias, e geram novos estímulos, e assim sucessivamente. Em qualquer dos casos, nunca o processo criativo é linear ou simples, mas antes envolve uma complexidade de elementos e fatores.

> “If we don’t get lost, we’ll never find a new route.”
>
> Joan Littlewood

Segundo Bahia (2007), as necessidades criativas surgem mediante a situação em que o sujeito se encontra, o que revela que os criativos não têm necessariamente uma estrutura de personalidade fixa, mas antes, moldam-se às situações e são permeáveis às alterações consoante as ocasiões. Csikzentmihaly, citado por Bahia (2007, p.38) defende que “os criativos revelam curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de

pensamento".

Por fim, e na ótica do mesmo autor, o ambiente que rodeia o indivíduo criativo pode também aumentar o desempenho criativo e o investimento na criatividade por parte do indivíduo. Um ambiente favorável à criatividade, onde o sujeito se sinta apoiado, sustentado, impulsionado, compreendido, valorizado, será seguramente uma ambiente mais propício ao desenvolvimento da criatividade do que um ambiente onde a avaliação do desempenho é sempre negativa, insuficiente ou nula.

Para Csikzentmihaly (1997), e não menosprezando a necessidade de conhecer profundamente o domínio ou a área de intervenção por parte do criador, a criatividade resulta de uma estreita articulação, dinâmica e construtiva, entre a pessoa e o ambiente. Por outras palavras, para este autor, será mais proveitoso alterar o ambiente e as suas condições para procurar um real desenvolvimento da criatividade do que procurar alterar as pessoas, na tentativa de as fazer pensar de forma criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amabile, T. M. (Ano 2, Nº 12, Jan/Fev de 1999). *Como (não) matar a Criatividade.* HSM Management, pp. 111-6.

Bahia, S. (2007). *Psicologia da Criatividade.* Lisboa: FPCE - UL & ESTC - IPL.

Bono, E. d. (2005). O Pensamento Lateral - Um Manual de Criatividade. Cascais: Pergaminho.

Cavalcanti, J. (11 de 2006). A Criatividade no Processo de Humanização. *Saber e Educar*, pp. 89-98.

Csikzentmilhalyi, M. (1997). Creativity - Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperPerennial.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente.* Maia: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Galhós, C. (2010). *Pina Bausch, Ensaio Biográfico.* Alfragide: D. Quixote.

Nogueira, J. (2008). Criatividade e Autoeficácia na Educação Musical. In M. d. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 317-335). Braga : Psiquilíbrios Edições.

Ostrower, F. (2009 (24ª ed)). *Criatividade e Processos de Criação.* Petrópolis: Editora Vozes.

Tharp, T. (2003). *The Creative Habit - Learn it and Use it for Life.* New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Catarina Lopes Ribeiro
Concluiu o Curso de Intérpretes de Dança Contemporânea do Fórum Dança e estudou na Holanda (Fontys Danse Academy) e na FCSH-UNL (Filosofia). Frequentou os cursos para professores de Dança Clássica (Vaganova), e continua a lecionar em diversas instituições por todo o país. Licenciada em Dança – Educação (ESD-IPL), é mestre em Metodologias do Ensino da Dança.

Ana Silva Marques
Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL; Professora Dança no Projeto: Educação Artística para um Currículo de Excelência; Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL; Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

A DANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA MOTRICIDADE HUMANA PARA A EFECTIVAÇÃO DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Aline Fernandes Alvarenga, Ana Maria Pereira & Katia Simone Martins Mortari

Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Resumo: Este trabalho investigou, a partir da revisão de literatura, a contribuição que a Ciência da Motricidade Humana oferece ao ensino da Dança no contexto da Educação Física Escolar. Para tal elegemos as categorias da Motricidade Humana, tais como a concepção de humano na perspectiva da totalidade, as condutas motoras, a intencionalidade operante, a transcendência, o sentido e o significado e o ser práxico. Concluiu-se que a Motricidade Humana pode contribuir efetivamente para o ensino da Dança, enquanto conteúdo da Educação Física ao propor

intervenção valorizada e transformada numa autêntica práxis em que se prima pela formação e educação humana.

Palavras-chave: ciência da motricidade humana; educação física; dança.

1. Da Educação Física à Motricidade Humana

A Ciência da Motricidade Humana surgiu na década de 80 do século XX na tentativa de propor uma reconstrução epistemológica para a Educação Física, consolidando-a em uma nova ciência do Homem, ao instituir um novo objeto de estudo para esta área do conhecimento, que seria a própria *Motricidade Humana.*

Segundo Manuel Sérgio (filósofo português), a atual Educação Física se fundamentou em concordância com as proposituras do racionalismo cartesiano, que compreende o Homem por meio da dualidade entre corpo e mente: "[...] traz consigo a concepção de Homem dividido em res cogitans e res extensa [...]". (SÉRGIO, 2003, p.181). A principal característica do paradigma cartesiano é a separação do Homem em duas partes distintas, sensível e inteligível. Este fato pode ser percebido na Educação Física a partir de sua própria nomenclatura, que suscita a idéia de educação do físico tão somente.

Fica evidente que um dos principais problemas da atual Educação Física tem origem epistemológica uma vez que ela reforça o dualismo-cartesiano e a fragmentação do homem. Por sua vez, a Dança, enquanto conhecimento da Educação Física, também sofreu as conseqüências desta

dualidade, desta ruptura e fragmento.

Para Sérgio (2003) um modo de se obter um salto qualitativo da área, ainda denominada, Educação Física seria por meio de um corte epistemológico, que teria como conseqüência a mudança de paradigma, dos pressupostos teóricos e conceituais. E, ainda deveria simultaneamente provocar a mudança no âmbito da intervenção dos fazeres, ou seja, das práticas de todas as áreas que a Educação Física e os Desportos abarcam.

Na Ciência da Motricidade Humana o corpo deixa de ser considerado um simples objeto e passa a integrar a complexidade humana, como verificamos: “Ao passar de corpo-objecto (o corpo que temos) a corpo-sujeito (o corpo que somos), o corpo impõe-se como complexidade, ou como elemento da complexidade humana [...]”. (Sérgio, 2003, p.30).

Ao analisarmos este contexto compreendemos como o homem é composto por relações complexas, na qual o pensamento e a ação se integram em busca da transcendência, e em busca da superação. Desse modo, compreendemos que esta ciência tem muito a colaborar com a Dança no contexto da Educação Física, no sentido de não ser apenas uma reprodução de movimentos, mas sim, uma expressão significativa do próprio ser.

2. Os Pressupostos da Motricidade Humana e o Ensino da Dança

Esta ciência tem por base princípios fundamentais que lhe permitem efetivar a ruptura com o passado tradicional e desse modo provocam o salto qualitativo, para a área e seus respsctivos conteúdos, nomeadamente, os jogos e as brincadeiras, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, as atividades circenses e a ergonomia e todos estes

sob a os princípios da complexidade, do sentido do ser práxico, da intencionalidade, do sentido e do significado e da transcendência. Estes princípios se inter-relacionam compondo a totalidade complexa do homem e quando compreendidos nesta perspectiva podem ser considerados indissociáveis.

A Complexidade

A idéia de complexidade abordada pela Ciência da Motricidade Humana é legitimada nos princípios propostos por Edgar Morin, em que sugere a *Reforma do Pensamento*, compromissado com a transposição de um princípio determinista e mecanicista, para um princípio dialógico e complexo.

O paradigma da complexidade traz consigo uma nova estruturação do pensamento que tem como princípios:

> ***A dúvida e a incerteza como constituintes na busca da transcendência; a reflexão da acção, auto-observação e auto-crítica; quebra da linearidade; abandono do método fixo; interação entre a parte e o todo e o equilíbrio na intervenção perspectivando mudanças (Pereira, 2006).***

Siqueira (2006), após sua análise sobre os princípios da complexidade, aponta que: “complexo é aquilo que é feito de muitas partes, implica uma totalidade ao mesmo tempo unívoca e múltipla, uma vez que seus elementos constituintes possuem certa autonomia, mas articulam-se e inter-relacionam-se.” (p.33). A autora defende o fazer/pensar Dança fundamentado na complexidade, valoriza as relações e as interações, as quais são dinâmicas e nunca ocorrem isoladamente, nem obedecem a hierarquias. No paradigma da complexidade cada parte também é a

representação de um todo.

O paradigma da complexidade nos conduz a percepção da totalidade complexa que é o Homem. Sérgio (2005) relata que o pensamento complexo emana via corporeidade. Desta forma, podemos compreender que o pensamento complexo combina ação e reflexão por meio de relações dialógicas.

A Ciência da Motricidade Humana assume o paradigma da complexidade, e o propõe como principio fundamental, uma vez que este favorece um novo modo de ver o mundo e o ser humano. Então, Motricidade e complexidade têm muito a contribuir com a Dança. Acreditamos que a Dança nesta perspectiva deve compreender não somente o movimento corporal, mas todo o conjunto que o compõe, de maneira que o contexto, o movimentar-se, e a totalidade do ser se fundam em uma só forma de linguagem e expressão.

Por meio da Dança o homem revela seu próprio ser, suas vontades, perspectivas, ele se expressa, se faz, criando um sentido relevante para seu movimentar-se e nessa motricidade expressa sua complexidade e sua totalidade.

Só conseguiremos transformar a nossa intervenção no ensino da Dança quando formos capazes de nos compreender enquanto ser composto por um conjunto de relações complexas que formam nossa unidade. Fundamentados neste princípio de nosso próprio ser, poderemos perceber e valorizar as relações complexas que participam de uma composição crítica de Dança e que fazem dela um saber significativo e relevante para o âmbito da Educação Básica.

O Ser Práxico

Podemos dizer que a práxis consiste numa relação que não separa o

saber-teórico do fazer-prático, assim “[...] a práxis é simultaneamente teoria e prática e pressupõe a liberdade de criação e de expressão.” (SÉRGIO 2003, p.173). Desse modo, a práxis valoriza e potencializa as questões próprias do ser, via motricidade, uma vez que “[...] na motricidade, a teoria é práxis e a práxis é teoria. Só assim a práxis poderá emancipar e a teoria não deixara prender-se em qualquer idealismo subjectivo”. (SÉRGIO, 2005, p.55).

A práxis sugere uma motricidade em busca da globalidade e da complexidade do ser, de maneira que este se movimente intencionalmente rumo à auto-superação, possibilitando a compreensão de si próprio e das relações que executa como um ser-agente-encarnado no mundo.

Gadotti, (1998) em seu livro *Pedagogia da Práxis* evidencia uma intervenção estabelecida sobre a premissa do diálogo, na qual a práxis é abordada como um elemento fundamental para se alcançar uma prática pedagógica capaz de possibilitar uma ação transformadora. O exercício rumo a uma práxis transformadora seria então, um combinado de ação e reflexão num único sentido, isto é, ação e reflexão devem a todo tempo acontecer juntas.

Podemos dizer que a práxis estimula a formação crítica, criativa e emancipadora, ou seja, proporciona uma ação transformadora capaz de transcender os limites até então impostos por uma concepção dualista que separava o saber teórico do fazer prático.

Por meio da práxis, todo o movimento tornar-se uma expressão complexa, na qual, embutindo no movimento a própria razão do ser que expressa corpo/alma/natureza/sociedade/desejo (Sérgio, 2005). Assim, concordamos com Sérgio quando nos diz que: “Todo o acto deve ser emergência de esperança, designadamente para quem se sente em movimento, para quem deseja, ardentemente, como os pobres explorados,

uma práxis emancipadora”. (2005, p. 56).

Com relação à Dança, podemos dizer que a práxis seria acolhida num contexto de favorecer a compreensão de que é via motricidade que o homem se faz e se compreende. Neste sentido, esse patrimônio culturalmente construído, a história, os repertórios, as coreografias, enfim tudo que se refere à Dança só terá valor se efetivar a compreensão de unidade e totalidade do homem, do sentido e do significado, da práxidade, tendo isso rumo a ser mais.

Como já vimos anteriormente, a práxis integra o saber e o fazer, a teoria e a prática. Todavia, na Dança do mesmo modo, assim podemos reconhecer a complexidade que a envolve e apreciar não só um conjunto de movimentos mas toda a realidade, os sentimentos, os significados e os desejos que estão compactuados nela.

A Intencionalidade Operante

> ***É por meio do movimento-acção-intencional que o ser humano pode alcançar a plenitude e tornar-se sujeito-agente-encarnado. É na e pela Motricidade ou intencionalidade operante que o ser humano encontra o caminho da superação de suas carências [...]. (PEREIRA 2006, p.33).***

Intencionalidade operante não é apenas uma simples intenção ou vontade de fazer algo, mas sim a um ato que supera a superficialidade da vontade ou de uma mera expectativa. A intencionalidade operante defendida pela Ciência da Motricidade Humana, é a própria ação viva do ser-no-mundo, ou seja, é sonho e a intenção que se materializa, que se torna real.

A intencionalidade indica a superação do aspecto reflexivo, deixa de ser

apenas um propósito, e acaba por tomar conta do ser complexo possibilitando ao homem movimentar-se em busca de seu alvo. Sérgio reforça esta idéia quando diz: “No entanto, a racionalidade habita-o, pois que, em toda a motricidade humana (ou corpo em acto), a intencionalidade a conduz” (2003, p.16). O movimento só se transforma em um valor significativo quando este é constituído por uma razão de ser, ou seja, quando composto por uma intencionalidade operante que o faz mover-se a favor de algo que se deseja ou algo que quer.

Na Dança a intencionalidade operante consiste na dialéctica do ser-no-mundo, o que nada mais do que se perceber no movimento e ter plena consciência de qual é a intenção desta acção. Intencionalidade operante é intenção que opera, é ação que concretiza e se realiza guiada por um desejo, por um sonho, pois sabemos que é o sonho que comanda a vida e acaba por orientar o movimentar-se rumo a um objetivo próprio do ser humano. A intencionalidade sugere uma busca que é própria e relevante de cada indivíduo, como uma construção do contexto e da realidade de cada um.

A intencionalidade é capaz de potencializar no ensino da Dança a criatividade, a coragem, o aprendizado da tomada de decisão, de modo que, a motricidade tenha uma conotação de individualidade reforçada pelo sentido que cada pessoa emprega e expõe em seu movimentar. Assim, a Dança passa a ter um sentido peculiar para quem a aprecia e para quem dança em presença encarnada.

A Transcendência

A transcendência é tudo aquilo que o homem faz para alcançar a sua evolução pessoal e, por extensão, a coletiva. A Ciência da Motricidade

Humana fundamenta-se na idéia de que:

> ***O ser humano é interdependente e autônomo, em busca permanente do que não tem, do que não é. A aspiração à transcendência, à superação é própria de um ser que é síntese de acto e potencia, de ordem e desordem, de repouso e movimento, de essência e existência. (SÉRGIO, 2003, p.40).***

Compreendemos que a Ciência da Motricidade Humana considera a transcendência como aspecto fundamental ao ser humano e que por meio dela ele pode se desenvolver, tanto é desta forma que Sérgio cita: “O ser humano só o é, em quanto acto de superação ou de criação. [...] verdade é o que o existente faz da existência. (2005, p.50) e ainda: Ser Humanamente é agir pela transcendência, como inovação ontológica e ética.” (2005, p. 53).

A transcendência é a consciência de incompletude do ser, que o motiva a ir além de sua facticidade, isto é, aquilo que ele é e o faz buscar uma nova gama de possibilidades. É esta consciência de incompletude citada pelo autor que acaba por estimular o ser humano a se superar, que o faz consciente de si, e que o motiva a busca de uma nova essência.

Avaliando todo este contexto percebemos que a transcendência é uma aspiração que nos motiva a cada instante e em todas as coisas, como um sinal vital a procura de novos possíveis. A procura de buscar sempre aprender a ser um humano melhor, a procura de um mundo melhor, em busca de paz e felicidade.

Há que ensinar aos estudantes que e pela motricidade/corporeidade que sentimos e vivemos a vida. Cada educador, professor deve ter claro, como já elucidou Manuel Sérgio: que homem e que mulher desejamos formar a partir de sua aula.

Todavia, não há uma receita pronta. Ensinar o conteúdo Dança considerando os princípios da Motricidade é uma questão de nova compreensão de homem, mundo, sociedade, cultura, outros. É uma questão de mudança de atitude. É uma nova maneira de estar e de agir frente aos problemas que suscitam no processo de ensino-aprendizagem e adaptação do perfil das gerações que se apresentam atualmente no contexto da escola.

A Dança: uma nova práxis

Ao longo deste trabalho constatamos que a Dança, patrimônio cultural da humanidade, traz consigo uma gama de saberes e de conhecimentos, sendo que estes não são simplesmente relacionado ao seu aspecto estético e artístico, mas sim um conhecimento, um saber fazer, dançar e estar, que está relacionado e conectado com a vida humana.

Compreendemos também que a Ciência da Motricidade Humana tem muito a favorecer e que os seus princípios e pressupostos apontados anteriormente podem favorecer à práxis pedagógica da Dança um novo rumo, valorizando-a e legitimando-a no âmbito da escola.

Abandonar o linear e considerar o complexo no ensino da Dança podemos concedendo-lhe uma forma mais consciente e inovadora rompendo com toda e qualquer superficialidade do gesto que se repete sem intenção. Neste contexto, nossos educandos podem compreender as diversas possibilidades da motricidade, o qual flui intencionalmente um novo sentido e um novo significado para a vida. Ensinar a Dançar pelo viéz da complexidade é ensinar a inventar a cada momento em situação de aula. E ensinar a inventar é o mesmo que ensinar a mover-se intencionalmente.

O *ser práxico* constitui-se por meio das relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas que o homem vivencia e constroí via motricidade. Deste modo o homem confirma-se enquanto ser-agente-encarnado que pode construir e reconstruir significados em busca de um conhecimento sólido, que não separe o *saber* do *fazer*. Na Dança, a práxis sugerida pela Ciência da Motricidade Humana surge como forma possibilitar a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos num movimento único e transformador, conhecimento este que deverá auxiliar a vida concreta e real.

A *intencionalidade operante, o mesmo que motricidade* é a ação consciente de um ser humano que opera rumo a um objetivo real. Por meio da Dança podemos ensinar aos nossos educandos que é através da motricidade que o homem faz, perfaz, que se mostra em situação, que move-se em direção ao mundo. Toda ação que tem a sua raiz num desejo e num sonho indica um devir, um porvir.

A *transcendência*, como já foi revelado, motivará cada pessoa a ir além do que está posto, incluindo no seu movimentar e, por consequência, na Dança, buscar o sonho, o ideal, o desejo, a esperança. Observa-se a relação da *intencionalidade operante* com *a transcendência*. Ao percebermos que o primeiro passo é o impulso motriz que faz mover o humano em direção a algo, compreende-se também que a intencionalidade operante leva o ser humano a transcendência.

Estes quatro pressupostos e fundamentos da Ciência da Motricidade Humana, que podemos chamar de princípios, não têm sentido se ocorrerem isoladamente, pois eles se inter-relacionam. Nas aulas de Educação Física, não só no conteúdo Dança mas, também em todos os outros, esses princípios tem muito a colaborar. Quando a Ciência da Motricidade Humana os sugere, ela o faz no sentido de transformar não só

a intervenção pedagógica, mas também a vida.

A Dança quando ensinada sob os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana terá sua práxis pedagógica valorizada e legitimada, favorecendo a ampliação da compreensão que se tem sobre ela, pois, trata-se de um conhecimento potencializado pela idéia de complexidade e pela busca da transcendência que lhe está implícita.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. (1998). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez.

PEREIRA, Ana Maria. (2007). *Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa.* Tese (Doutoramento em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade da Beira Interior, Corvilhã – Portugal.

SÉRGIO, Manuel. (1999). Um corte epistemológico – da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget.

SÉRGIO, Manuel. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo.* Lisboa: Instituto Piaget.

SERGIO, Manuel. (1991.) Educação física ou Ciência da Motricidade Humana? Campinas/SP: Papirus.

SÉRGIO, Manuel. (2005). *Para um novo paradigma do saber e ... do ser.* Coimbra Portugal: Ariadne.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena.* Campinas: Autores Associados.

Aline Fernandes Alvarenga
Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (2008), Brasil. Actualmente é professora na Educação Básica do Município de Ibiporã. Tem interesse em estudos sobre Dança e Ciência da Motricidade Humana.

Ana Maria Pereira
apereira@uel.br
Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Norte do Paraná (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior - Portugal (2007), revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente ocupa o cargo de Professor Adjunto, na Universidade Estadual de Londrina, com interesses em estudos no âmbito da Educação Física Escolar, a pesquisar os seguintes temas: Motricidade Humana, Corporeidade e Ginástica.

Katia Simone Martins Mortari
Licenciada em Educação Física, especialista em metodologia da ação docente e Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente está a desenvolver o doutoramento junto a Universidade Técnica de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana na área específica da Motricidade Humana e da Dança sob a orientação dos professores doutora Ana Paula Batalha e Manuel Sérgio. É professora assistente da Universidade Estadual de Londrina e membro de grupos de pesquisa na UEL e FMH.

A DANÇA NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luisa Alegre

Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais, Portugal

Resumo: No presente trabalho de investigação identificamos as perceções da Dança em contexto escolar de trinta e oito professores participantes no *World Congress - Active lifestyles: the impact of education and sport* organizado pela AISEP em Lisboa em 2005. Este trabalho assenta nos pressupostos das teorias implícitas do modelo dos Processos de Pensamento e Ação do professor de Clark & Peterson (1986). Aplicou-se um questionário de perguntas semiabertas aos professores, cujos resultados revelaram diferentes perceções acerca da importância do ensino da Dança em meio escolar.

Palavras-chave: dança; perceção; professores de educação física.

1. Introdução

Este trabalho de exploração fez parte de um conjunto de estudos na

fase de elaboração de uma matriz instrumental que identifica as conceções dos profissionais responsáveis pelo ensino da Dança nas escolas portuguesas. Decidimos divulgar os resultados do presente estudo realizado no ***World Congress - Active lifestyles: the impact of education and sport*** organizado pela AISEP (Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique – International Association for Physical Education in Higher Education) em Lisboa em 2005, coniventes com o propósito da comunidade científica, no sentido de participar e partilhar trabalhos de investigação.

O nosso interesse pela matéria de Dança surge: **a)** do entendimento que a Dança garante e proporciona aos jovens portugueses o sentido eclético e multifacetado do movimento humano; **b)** da literatura existente que revela que a dança em Portugal nem sempre é valorizada pelos professores de Educação Física (Teixeira, 2004; Alegre & Macara 2006; Gonçalves, 2007) e **c)** de sabermos se este será um fenómeno só português ou se extrapola fronteiras?

O estudo das perceções dos professores assenta no enfoque paradigmático do pensamento e ação do professor elaborado por Clark e Peterson 1986. Este instrumento heurístico concentra o universo conceptual das inter-relações que se dão na realidade do ensino e aprendizagem e foca a importância do pensamento do professor por ser aquilo que subjaz nas suas práticas educativas. Carreiro da Costa (2005, p. 262) sublinha: "estudos recentes na área do pensamento e ação do professor provam o que observamos na educação de forma geral: sua prática é influenciada pelas suas crenças, valores e expectativas". O domínio do pensamento do professor é categorizado da seguinte forma: **a)** Os pensamentos pré-ativos que são os pensamentos que o professor elabora antes de realizar uma aula ou ao planificá-la; **b)** as decisões interativas são aquelas tomadas de decisão durante a aula; **c)** as teorias e

as crenças do professor que é o todo o conhecimento que o professor acumulou no seu percurso pessoal e profissional e é aquilo que ele acredita; **d)** ainda devia haver uma quarta categoria que os autores a colocaram de forma transversal nas três primeiras categorias mencionadas que é a valorização pessoa, a apreciação ou juízo que o professor emite quando planeia e se auto questiona, permitindo conhecer e compreender a imagem que tem de si e da sua atividade docente.

Para Vieira (2007, p. 302) as orientações educacionais, perceções ou conceções são um sistema de valores e de crenças sobre o que é ensinar e como ensinar, representando o entendimento daquilo que deve ser a área disciplinar no currículo e como ela contribui para a formação dos alunos. Este mesmo autor demonstrou num estudo específico realizado em Portugal, que "os professores de Educação Física apresentam perfis de orientação educacionais diversificados".

Sobre o potencial da Dança, Batalha (2004, p. 106) sublinha que esta deve desenvolver: "as capacidades motoras, criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afetivos, à necessidade de comunicação, expressão e fomentar a educação estética". Para esta mesma autora os estilos de ensino da Dança estão relacionados " com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação de aprendizagem", sendo estes: de comando (emissão de estimulo por parte do professor), demonstração/imitação (apela à visualização do gesto), brain-storming (aparecimento de novos temas), verbalização (transmissão de sensações, emoções, pensamentos), apreciação e crítica (entre alunos para ampliação de juízo estético e espírito crítico), descoberta guiada (conduz-se o aluno paga a descoberta), trabalho centrado na tarefa (o aluno tem tempo limitado para desenvolver a tarefa), situações problema (tarefa de pesquisa proposto pelo professor), ateliê de criatividade (de improvisação e composição individual ou em grupo),

laboratório coreográfico – trabalho de projeto (ensino interativo, temático e criativo).

Apoiadas nestes pressupostos formulamos as seguintes perguntas que guiaram o presente trabalho: A dança é valorizada no planeamento de aulas do professor de Educação Física? Que formas de Dança? Como e para que ensinar Dança nas aulas de EF? Como veem a Dança os professores de outros países? Qual é a valorização pessoal acerca da competência de ensino da Dança? Qual é a importância atribuída à Dança nas aulas de Educação Física?

Consideramos tarefa prioritária ir ao encontro dos estudos de Dança no nosso meio com o propósito de tornar o seu ensino de qualidade, isto é, coerente com os desafios educativos do século XXI.

2. Metodologia

Seguimos um rumo quantitativo utilizando os testes do Qui-quadrado (χ^2) para testar a independência entre duas variáveis categorizadas: inclusão da dança no plano curricular em função da idade, género e habilitações. Utilizámos os testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para comparar a auto perceção das competências de ensino de Dança, pois estávamos a comparar, respetivamente, duas e três amostras, tendo-se em conta que a variável dependente era de tipo ordinal. Realizámos também uma análise de conteúdo (Bardin, 2008) com o objetivo de identificar os estilos de ensino e as perceções que orientam o ensino de dança dos professores inquiridos.

2.1. Sobre a amostra e hipótese

A amostra de conveniência constou de (n=38 professores participantes), com idade entre 22 e 58 anos e 17 professoras e 21 professores. 18

Professores (as) possuíam licenciatura, 9 professores (as) mestrado e 11 professores (as) doutorado. A origem/formação dos professores: Portugal (n=3), USA (n=5), Inglaterra (n=4), Holanda (n=3), Alemanha (n=3), Finlândia (n=2), Austrália (n=1), Espanha (n=1), Malta (n=1) e República Checa (n=1).

Formulamos as nossas hipóteses na existência de relação entre as variáveis de inclusão da Dança no planeamento de aulas do professor de Educação Física segundo o género, idade, habilitações, países de origem e a valorização pessoal.

2.2 O instrumento e recolha de dados

O instrumento utilizado foi um questionário que constou de três perguntas semiabertas, uma pergunta de escala de medida e uma pergunta aberta. A validação de conteúdo foi realizada por uma docente especialista em Dança. Durante o Congresso foi solicitado aos professores participantes o preenchimento do questionário em ambiente natural e de forma voluntária, possibilitando a recolha de 38 inquéritos de professores participantes no estudo.

3. Análise dos resultados

3.1 Quanto à inclusão da Dança no plano curricular de Educação Física utilizou-se os testes do Qui-quadrado (χ^2):

3.1.1 Em função do Género**,** observamos na tabela 1, que são as professoras que incluem mais a dança no plano curricular de Educação Física, do que os professores (58,8% versus 42,9%) embora a diferença de percentagens não seja estatisticamente significativa, χ^2 (1) = 0,958, *p*=0,328.

TABELA 1. GÉNERO E DANÇA NO PLANO CURRICULAR REAL

Género		Dança no Plano curricular de EF		
		Sim	Não	Total
Feminino	Frequência	10	7	17
	% Género	58,8%	41,2%	100,0%
	% Dança no PCr*	52,6%	36,8%	44,7%
	% do Total	26,3%	18,4%	44,7%
Masculino	Frequência	9	12	21
	% No Género	42,9%	57,1%	100,0%
	% Dança no PCr*	47,4%	63,2%	55,3%
	% do Total	23,7%	31,6%	55,3%
Total	Frequência	19	19	38
	% No Género	50,0%	50,0%	100,0%

(*) Plano curricular real

3.1.2 Não há relação estatisticamente significativa entre inclusão da dança no plano curricular real de Educação Física e a idade dos professores e as habilitações académicas dos professores, representados por χ^2 (3) = 3,333, *p*=0,343 e χ^2 (2) = 1,152, *p*=0,562.

3.1.3 Verificamos que só 50% dos professores inquiridos inclui a Dança no seu planeamento curricular real de Educação Física. As diferenças entre professores de outros países e os professores de Portugal não são estatisticamente significativas, χ^2 (1) = 0,106, *p*=0,744 o que nos leva a constatar que o fenómeno de manterá Dança ausente das práticas de Educação Física extrapola fronteiras.

3.2 Quanto ao conteúdo de dança a frequência de escolha do conteúdo de Dança realizado pelos professores em Portugal concentra-se nas danças sociais, tradicionais, e aeróbica, conforme as alterações realizadas no Programa curricular de Reajustamento de Educação Física em 2001 e em detrimento da dança como matéria nuclear no Programa Curricular de Educação Física no que concerne às Atividades Rítmicas Expressivas, que segundo Delimbeuf, foi inspirado nos contributos de Rudolf Laban (1998)

"…que consiste no estudo do movimento transportado para a dimensão artística que deverá ser vivenciado pelo aluno de forma forte e profunda". Contrariamente a este dado, nos outros países, a abordagem do conteúdo de Dança recai na dança criativa e na dança contemporânea.

Relativamente ao conteúdo das "outras" escolhas verificamos que em Portugal as "outras" escolhas centram a prática da dança, em primeiro lugar, na Dança aeróbica, seguida pelas Danças urbanas, nomeadamente o Hip-hop que fazem parte do universo da cultura dos jovens. Nos outros países as "outras" escolhas foram mais variadas, tais como: dance street, hip-hop capoeira, choreografic devices, clássico, improvisação, jazz e ballroom dance.

3.3 Quanto a valorização pessoal sobre a competência de ensino da Dança na escala de Likert de 1 (o nível mais baixo) e 5 (o nível mais alto) utilizou-se os testes de Mann-Whitney (género) e de Kruskal-Wallis (idade e países de origem) por comparar-se a valorização pessoal das competências de ensino de Dança dos professores respetivamente com duas amostras e três amostras com a variável dependente de tipo ordinal:

3.3.1 A valorização pessoal sobre as competências de ensino de Dança, na tabela 2, é mais elevada nas professoras do que nos professores (média=3,10 versus 2,22) embora a diferença não seja estatisticamente significativa, Z=-1,295, *p*=0,195.

TABELA 2. AUTO PERCEÇÃO E GÉNERO

	Género	N	Média	Desvio padrão
Valorização Pessoal da Competência Ensino Dança	Feminino	10	3,10	1,595
	Masculino	9	2,22	,972

3.3.2 A valorização pessoal sobre a competência do ensino da dança é mais elevada nos professores com 41-50 anos e mais baixa nos

professores com mais de 51 anos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, Qui-quadrado $_{KW}$ (3) = 3,189, *p*=0,363. Não há diferença estatisticamente significativa, Qui-quadrado $_{KW}$ (2) = 0,136, *p*=0,934 entre a valorização pessoal das competências de ensino e as habilitações académicas.

3.4 Relativamente a comparação de respostas entre os países de origem verifica-se que os professores inquiridos de Portugal possuem melhor valorização pessoal quanto ao ensino da dança quando comparados com seus congéneres de outros países, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, Z = -0,627, *p*=0,531.

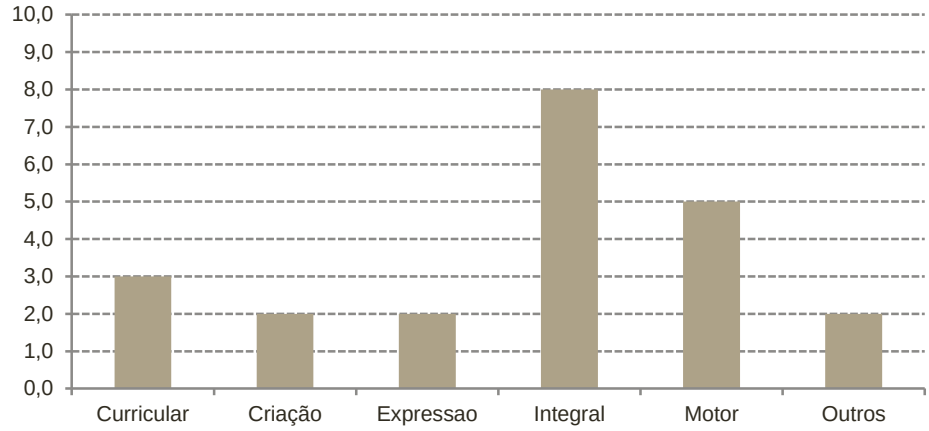
3.5 Quanto ao modo como conduz habitualmente as aulas de Dança, observamos no gráfico 1 que a escolha dos estilos de ensino de Dança, que os professores do estudo manifestaram maior tendência ao recurso da demonstração/imitação 37%; seguido do comando 25% e do método por descobrimento guiado e misto em 19%, respetivamente.

GRÁFICO 1 – ESTILOS DE ENSINO

3.6 Quanto a importância atribuída ao ensino da Dança em contexto escolar, no gráfico 2 verificamos que 36,4% dos professores acreditam que o ensino de Dança promove a educação integral do aluno; 22,7% centram-se no domínio motor; 13,6 % salientam a importância de ensinar Dança por estar contemplada no programa curricular, 9,1% atribui considerável atenção ao aspeto da criação/criatividade por ser desenvolvida de forma especial nas aulas de Dança, assim como 9,1% atribui relevância ao

aspeto da expressão. Outros aspetos destacados em 9,1% centraram-se na importância da dança na promoção de ambientes de interculturalidade e na promoção da igualdade de género.

GRÁFICO 2 - A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ENSINO DA DANÇA



3.7 Na tentativa de caracterizar os professores cujo discurso enfatiza a importância da dança no desenvolvimento integral do aluno verificamos na tabela 3 que a percentagem é maior nas professoras de género feminino em 62,5% versus 37,5% concentrado nos professores.

TABELA 3 - PROFESSORES CUJO DISCURSO ENFATIZA A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Feminino	5	62,5	62,5	62,5
Masculino	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

3.8 Na tabela 4 constatamos que os professores que mantêm o discurso enfatizando a importância da dança está centrada no desenvolvimento integral do aluno conduzem o ensino da dança prioritariamente por métodos dedutivos: de imitação e de comando num 37,5%, seguido pelo método misto num 25%. Este dado leva-nos a questionar sobre a coerência existente no ensino da dança entre a adequação dos estilos de

ensino e o propósito de desenvolver integralmente o aluno em contexto escolar.

TABELA 4 – ESTILOS DE ENSINO DOS PROFESSORES CUJO DISCURSO ENFATIZA A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Comando	1	12,5	20,0	20,0
Misto	2	25,0	40,0	60,0
imitação	2	25,0	40,0	100,0
Total	5	62,5	100,0	
Omissos	3	37,5		
Total	8	100,0		

Conclusões

Com base na rejeição da hipótese nula concluímos:

a) Os resultados do presente estudo são condizentes com os indicadores que nem sempre a Dança é devidamente conhecida e valorizada pelos professores de Educação Física. Segundo a amostra internacional do nosso estudo, só metade dos professores inquiridos incluía a Dança no seu plano curricular real de ensino verificando-se que este fenómeno extrapola fronteiras.

b) Relativamente aos professores que incluem a Dança no seu planeamento real, verificamos participação quase equitativa, entre o género feminino e o masculino, o que é bastante aliciante e denota progresso no nosso marco social, educativo e cultural caracterizado pela fraca adesão de docentes de género masculino.

c) A abordagem do conteúdo de dança dos professores em Portugal centra-se nas Danças Sociais, Tradicionais e Aeróbica. Nos outros países a abordagem da dança criativa e contemporânea em contexto escolar é uma possibilidade.

d) Verificamos também, a existência de diversidade de perceções acerca da importância do ensino da Dança na escola entre os

professores inquiridos, destacando-se o entendimento que a dança é uma atividade relevante no desenvolvimento integral do aluno, seguido do domínio motor e da importância de cumprir Programa Curricular de Educação Física, em detrimento de aspetos mais essenciais da dança como a promoção de um ambiente de aprendizagem de criação, comunicação e expressão.

e) Quanto ao ensino da dança, apesar do discurso dos professores recair prioritariamente no desenvolvimento integral dos alunos, estes recorrem habitualmente a estilos de ensino tradicionais, como a imitação e o comando.

Bibliografia

Alegre, L., & Macara, A. 2005. "Que Dança (s) na Educação Física e nos Sistema Educativo". En Dança e Movimento Expressivo, 93-98. Lisboa: Edição FMH.

Batalha, A. P. 2004. *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa. Edição FMH.

Bardin, L. 2008. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Carreiro da Costa. 2005. "Changing the curriculum does not mean changing practices at school: The impact of the teachers beliefs on curriculum implementation". En The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport, ed Carreiro da Costa et al, 257-277: Lisboa: Edição FMH.

Clark, C., & Peterson, P. 1986. "*Teachers thought process".* En *Handbook of Research on Teaching,* ed. Merldin Wittrock, 255-296. New York: MacMillan.

Delimbeuf, J. 1987. *Uma análise do conceito de dança educativa*. Tese de mestrado não publicada em expressão e comunicação. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Gonçalves, E. 2007. *Participação de alunos e professores nas actividades rítmicas expressivas do Desporto Escolar e a sua ligação a diversas manifestações artísticas e culturais.* Tese de Mestrado. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Laban, R. 1988. *Modern educational dance.* London. 3 Ed. Plymouth: Northcote House.

Teixeira, C. 2004. "*Caracterização do Ensino da Dança – 2, 3º ciclo e Ensino Secundário"*. En Revista Estudos de Dança, Nº 7/8, Jan-Dez, 169-177: Lisboa, Edição FMH. 2004.

Vieira, F. 2007. *As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o currículo institucional.* Lisboa. Edição Piaget.

Luísa Alegre
rociocobena@hotmail.com

Sou investigadora bolseira da FCT e doutoranda na Unidade de Dança da FMH-UTL.
Aprendi a olhar a Dança com "novos olhos" através do contacto com a "biodança, com a barra no chão e a dança contemporânea. A minha prática profissional está muito ligada ao ensino da Dança na escola, com jovens alunos e alunas do 3ªciclo e secundário.

A DANÇA NA PROMOÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: A dança pode ser um instrumento de aprendizagem interdisciplinar de conteúdos das áreas curriculares e em simultâneo desenvolver a capacidade criativa e da imaginação. Neste workshop, o contacto (descoberta/exploração) de matérias de movimento foi fortemente estimulado em exercícios criativos, em que se procurou relacionar a Dança Criativa e seus conceitos fundamentais de movimento, com a matéria curricular específica que se concretizou no desenvolvimento de diversas propostas de exercícios práticos com objetivos concretos de reconhecer a singularidade duma área/temática de ensino previsto no currículo escolar, ao mesmo tempo que se estabelece a inter-relação direta dessa abordagem de ensino com a dança.

Palavras-chave: educação; interdisciplinaridade; criatividade; aprendizagem.

No que respeita à Arte e à sua ligação com o ensino, Read considerava que “o objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores” (Read, 1958, p. 79), e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação: “(...) o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 1958, p. 21), na medida em que deve ”desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição sintônica correspondente, em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta - em que perceção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade.”. (ibidem, p. 131).

A partir destes princípios, a Arte é defendida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade.

Damásio, vindo duma área científica mais dura e mais credível aos olhos racionalistas, explicitou que "certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade" (Damásio,1995,p. 14). Considerando que, (...) a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos nos bastidores da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias para o melhor e para o pior (...).” (ibidem). Afirma ainda que a “consciência e emoção não podem separar-se” realçando desta forma que “a ligação e consciência, por um lado, e entre ambas e o corpo, por outro” (Damásio, 1999, p.35), ou seja, não deve ser impedida a ligação entre consciência, emoção e corpo.

Alguns autores, como Gardner e a teoria das inteligências múltiplas, têm um papel relevante quando se aborda o cérebro e o seu potencial que articula as diversas áreas do saber.

Este psicólogo considera que as crianças são diferentes no que respeita a capacidade mental de memorização, de realização e de compreensão, tendo em conta que o ser humano tem diferentes tipos de inteligências. Ou seja, defende a existência de diferentes modos de desenvolvimento ligadas em diferentes modalidades de inteligência, ideia esta fundamentada na psicologia evolutiva de Piaget, que considerava que "(...) o desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O indivíduo (...) passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento." (Rocha in Aprendizagens e Avaliação nas Áreas Artísticas, 2004, p.129). Assim, de acordo com a sua definição de estádios de desenvolvimento, Piaget propõe o conceito fundamental de atividade como o ingrediente central da inteligência de todas as fases de desenvolvimento. Considera que as experiências de atividades ativas tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, assim como a cognição é um processo permanente, de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio.

Segundo Gardner, "Piaget was interested in intelligence as it was observed in all human beings; he focused on the universals of the mind. For this reason, he neglected two facets: (1) the differences among individuals within a culture and (2) the differences across cultures" (1996, p.113), e ignorou "the question of how to make individuals more intelligent or how to speed their cognitive development" (ibidem).

Para Gardner, existem diferentes centros no cérebro para diferentes tipos de inteligências, tais como: Inteligência Linguística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Musical, Inteligência

Corporal-Cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal, Inteligência Naturalista e Inteligência Existencialista podendo cada uma destas inteligências ser desenvolvidas.

As teorias educacionais defendidas por Howard Gardner (1993), acerca da teoria das inteligências múltiplas, vieram dar um suporte importante relativamente à importância das artes na educação. Segundo este, não é reconhecida uma inteligência artística em isolado, mas o direcionamento de cada uma das formas de inteligência, mencionadas anteriormente, para fins artísticos, pois segundo este autor alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. De acordo com este autor “an intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular cultural setting or community” (1993, p.15).

Este autor desenvolve um projeto de escola experimental, o “Projeto Zero”, através do qual tenta verificar na prática as consequências das suas ideias para a educação. As artes surgem na escola como estratégias didáticas para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Ou seja, o autor coloca num mesmo grau de importância, aptidões artísticas, físicas e intelectuais, igualando raciocínio lógico e competência linguística com as habilidades artísticas, corporais e musicais.

Assim, de acordo com Gardner, a arte no ensino contribui para a valorização dos diferentes tipos de inteligência da criança, havendo uma ligação direta das mesmas ao sensível, à ação e à prática.

Segundo este ponto de vista, as diferentes atividades artísticas não devem ser consideradas apenas novas "matérias" que vêm enriquecer e equilibrar o currículo, mas também estratégias didáticas para o ensino de conteúdos tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Estes estudos educacionais tiveram um efeito catalisador na Educação, chamando a atenção para a viabilização do ensino das Artes na

Educação, em que a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência devem estar inerentes, passando assim a criatividade a ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma finalidade da educação.

Todos os princípios apresentados reconheceram a arte da criança como uma manifestação espontânea e auto expressiva, valorizando a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Anna Craft (2004, p.25) refere, quando menciona Seltzer & Bentley (1998, p.25), que "o principal desafio é desviar a incidência naquilo que as pessoas devem saber para aquilo que elas deveriam ser capazes de fazer com os seus conhecimentos.", defendendo que desenvolver o potencial criativo dos alunos é "(…) ter em conta a importância das emoções e a identidade do eu é uma componente de uma pedagogia criativa eficaz e socialmente responsável. Ensinar é mais uma arte do que uma técnica" (ibidem). Para esta autora, a importância da criatividade no seio da educação resulta na construção de conceitos de ensino criativo e ensino para a criatividade, realçando quer o papel do professor quer o papel do aluno.

À dança, estando integrada na área das artes é-lhe atribuída importância às características do corpo e mente do Homem: o movimento.

Segundo Bradley & Szegda (2006):

> ***Movement may, in fact be considered the primary intelligence. It certainly precedes both vocal and verbal language development. A child's evolving sense of self and the nature of the world of objects (also called 'learning') are based on the feedback loop of reflexive, responsive, volitional, interactive, and expressive actions." (p.243).***

É neste sentido que estas autoras referem:

> ***The development of the child can be thought of as both a continuing refinement of skills through practice and a construction of the nature of self and reality through interactions with the world of objects/people. If both of these processes are interactive and inform each other, it is but a small step to see how critical both functional and expressive movement are to the development of the cognitive, social and Kinesthetic life of child. (Bradley & Szegda (2006p. 244).***

Laban dirigiu o seu trabalho para a dança como meio de educação, criando uma metodologia objetiva com vista a alcançar o movimento pessoal e expressivo.

Laban considera o movimento como um aspeto central, quer ao nível da educação genérica, quer na educação para a arte. Na sua obra "Modern Educational Dance", Laban apresenta as características e o contexto desta nova técnica referindo que: "The new dance technique promoting the mastery of movement in all its bodily and mental aspects is applied in modern dance as a new form of stage dancing and of social dancing. The educational value of this new dance technique can be ascribed to a great extent to the universality of the movement forms which are studied and mastered in the contemporary aspect of this art" (Laban, 1978, p.9).

Considera igualmente que a dança exige um ensino focalizado no entendimento e compreensão dos princípios do movimento, implicando uma nova conceção de abordar a matéria de movimento dirigida para o movimento e seus elementos. Esta conceção, destaca-se do ensino tradicional da dança e de um estilo de definido, na medida em que "offers the possibility of systematically training the new movement forms by propounding at the same time their conscious mastery." (ibidem, 1978, p.11).

Estes princípios, que continuam a ser usados e aplicados em estudos sobre a dança na educação. Pessoas que o analisam, desenvolvem-no e adaptam-no. (Haselbach, B. 1994, Smith-Autard, J. 1994, Gough M. 1993, Stinson S. 1988, Redfern, B. 1982, Preston-Dunlop V. 1980, Joyce M. 1980.)[8]

Laban defende a aplicação da dança no contexto escolar, na medida em que defende que a Educação deve assumir tarefas determinantes. A primeira tarefa relaciona-se com o comprometimento de que todos os alunos tomem "conscious of some of the principles governing movement(...)" (Laban,1978, p.12), ao mesmo tempo que, como segunda tarefa, se preserve a espontaneidade do movimento, mantendo-a "viva" até à idade de sair da escola e até mesmo na vida adulta futura.

Por último, como terceira tarefa, a dança deve fomentar a expressão artística no âmbito da arte do movimento, sendo para isso necessário dois objetivos: "One is to aid the creative expression of children by producing dances adequate to their gifts and to the stage of their development. The other is to Foster the capacity for taking part in the higher unit of communal dances produced by the teacher". (ibidem, p.12)

Segundo este autor, nas escolas onde se fomenta a educação artística, a preocupação central não deve incidir na procura de perfeição, criação ou execução de danças sensacionais, mas sim procurar o efeito benéfico da criatividade para a personalidade de cada aluno.

Estes princípios defendidos por Laban conduziram ao reconhecimento

[8] **Haselbach, B.** (1994) "Dance and the fine arts: An interdisciplinary approach to dance education" ; **Smith-Autard, J.** (1994), "The art of dance in education".; **Gough, M.** (1993), "The touch with dance"; **Stinson, S.** (1988), "Dance for Young children: Finding the magic in movement"; **Redfern, B.** (1982), "Concepts in modern educational dance"; **Preston-Dunlop, V**. (1980) "A Handbook for Dance in Education"; **Joyce, M.** (1980) "First Steps in Teaching Creative Dance to Children"**.**

da dança como arte e a inserção da mesma na esfera educacional, na medida em que este defendeu que: “In schools, where art education is fostered, it is not artistic perfection or the creation and performance of sensational dances which is aimed at, but the beneficial effect of the creative activity of dancing upon the personality of the pupil.” (Laban, 1948, In Smith –Autard- Dance Composition, 1996, p.11)

Smith-Authard, em 1994, na sua obra “The art of Dance in Education”, defende que a dança aplicada na Educação desenvolve as habilidades, o conhecimento e a compreensão dos alunos. Esta autora defende que a dança no currículo do ensino como modelo educacional, deve desenvolver as habilidades dos estudantes, conduzindo ao entendimento das mesmas, ou seja, deverá ser a partir da execução que se encontram as capacidades físicas, a partir da criação serão desenvolvidas as capacidades coreográficas e a partir da apreciação se desenvolverão as capacidades de observar, interpretar e descrever as danças.

Deste modo, a dança como forma de arte expressiva, é inerentemente considerada criativa e estão envolvidas três áreas distintas: “(…) movement performance, dance improvisation, and dance making.” (Morris, 2005, p.83). Por conseguinte, e de acordo com Press & Warburton: (…) creativity in dance encompasses all aspects of dancing and dance-making, from choreographing, to performing, to experiencing new bodily sensations.” (2006, p.1273).

Vários estudos, como é o exemplo “*Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses”* (Keun & Hunt (2006), têm revelado que o pensamento criativo e a resolução de problemas são habilidades que podem ser ensinadas e desenvolvidas e que a partir de sessões de dança se conclui que o desenvolvimento cognitivo e pensamento criativo se destacam, fazendo uma relação direta à teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

Lobo & Winsler (2006), no artigo “The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers”, defendem a inserção e expansão da dança e movimento no currículo, no sentido em que consideram que esta pode e deve ter um impacto no comportamento e competência social do ensino pré-escolar e em simultâneo possibilita a adaptação ao ensino fundamental bem como a sua posterior interação entre pares e subsequente sucesso académico e pessoal.

“*Dancing Thoughts: an examination of children´s cognition and creative process in dance*” de Giguere (2011) é outro exemplo que demonstra que o diálogo entre a dança e a educação formal é de facto uma necessidade no sentido em que reforça a ligação entre o pensamento e o corpo.

Apesar dos desenvolvimentos teóricos e projetos de investigação que evidenciam a importância das artes e dança como sendo importantes para o desenvolvimento, quando nos debruçamos sobre a realidade educativa verificamos que estas temáticas têm sido colocadas em segundo plano no currículo escolar, sendo vista como uma atividade menor que serve meramente para descontrair, brincar ou para apoiar alguma intervenção/apresentação festiva e surge em muitos casos como mera coadjuvante no âmbito da educação.

É sem dúvida urgente que se reconheça que a dança pode/deve ser parte integrante real e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola, podendo funcionar de forma ampla em que sem dúvida contribuirá para o desenvolvimento do aluno.

A dança pode ser um instrumento de aprendizagem interdisciplinar de conteúdos das áreas curriculares e em simultâneo desenvolver a capacidade criativa e da imaginação. A partir do movimento podem-se encontrar soluções criativas em que a criação e exploração se conciliam em prol do desenvolvimento da capacidade expressiva e comunicativa.

As sessões de dança podem articular os conteúdos de movimento com as restantes áreas curriculares (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e até Formação Cívica) e outras áreas artísticas (Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical). Ou seja, a dança deve manter a sua especificidade própria no sentido em que:

> ***Dance education is promoted here as having the potential to offer focused, conscious, aesthetic and artistic experience, with the aesthetic seen as a constitutive feature of the human species, a trait that can be explored and enhanced in and through an education".(Bannon & Sanderson 2000, p.10)***

Mas deve organizar-se de forma a integrar outras áreas de conhecimento e as diferentes áreas artísticas. As metas a atingir devem ir ao encontro dos quatro eixos essenciais, definidos no Currículo Nacional. A saber: "Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes; e Compreensão das Artes no Contexto" (in Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências essenciais).

Estão definidas as competências essenciais para as Artes e competências específicas para a dança e existem metas de aprendizagem em que se pressupõe uma articulação entre os vários níveis de ensino, em que os conteúdos programáticos e os conteúdos artísticos nos aparecem sistematizados.

É necessário que o professor de dança, enquanto especialista de uma área artística, construa as suas aulas com base no conhecimento da sua área e tenha uma atitude de pesquisa como base da sua prática educativa, recorrendo à renovação, atualização e adaptação em busca do desenvolvimento de todas as competências. O professor tem de ser criativo, encontrar e definir exercícios/propostas que sejam desafiantes,

interessantes e conduzam à descoberta e exploração do material de movimento, tendo em consideração o desenvolvimento (idade/ensino) dos alunos. Tem o compromisso de conduzir o aluno na aprendizagem de conhecimento e da prática e uma forma de fazer com que isso aconteça é através da interdisciplinaridade. Assim, e tendo por base esta abordagem, este processo de ensino reverterá em consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assume princípios e objetivos que podem e devem influenciar o processo do desenvolvimento humano, quer ao nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências, quer ao nível de desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo.

Considero que deve existir uma visão educacional que envolva diversas áreas de ensino/conhecimento, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se centre no desenvolvimento das crianças/ser humano, com a finalidade de se viabilizar o desenvolvimento com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. É importante que, a partir da dança, os alunos que tenham um contato integral com o conhecimento que estão a desenvolver de forma ampla, criativa e lúdica em que o corpo e a sua capacidade expressiva e comunicativa é evidenciada e apoiada por estímulos e temas específicos.

Neste workshop, “A dança na promoção da interdisciplinaridade”, a matéria de movimento foi fortemente estimulada em exercícios de criativos (descoberta/exploração) em que se procurou relacionar a Dança Criativa, e seus conceitos fundamentais de movimento, com matéria curricular específica. Essa ligação concretizou-se no desenvolvimento de diversas propostas de exercícios práticos com objetivos concretos de reconhecer a singularidade duma área/assunto de ensino previsto no currículo escolar, ao mesmo tempo que se estabelece a inter-relação direta dessa

abordagem de ensino com a dança.

A sessão de dança foi direcionada para crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que aderiram à atividade com entusiasmo e interesse.

O trabalho desenvolveu-se durante uma aula que se estruturou em partes distintas, como aquecimento, desenvolvimento e conclusão, em que se teve em consideração as dinâmicas de exploração, criação e análise de movimento e se desenvolveu a perceção, a observação, a imaginação e a sensibilidade ao mesmo tempo que se abordou conteúdos de outras disciplinas do currículo.

Foram implementadas várias propostas de exercícios, em que tivemos oportunidade de nos apresentar, fazendo uma abordagem ao corpo e sua especificidade, quer na estrutura, postura e possibilidades de movimento e em que existiu a consciência de temporalidade associada ao complemento/estímulo musical.

Usámos o espaço de forma estacionária, em que se atribuiu importância à cinesfera de movimento e possibilidades de movimento num espaço próprio e de seguida locomovemos e usamos o espaço comum a todos em que esteve sempre a perceção da possibilidade nessa utilização e consciência do outro no espaço. Estabelecemos relação de pequeno e grande grupo e assim, nomeámos e dançámos com partes e zonas do corpo até pormos o nosso corpo a dançar na sua totalidade e desenhámos o nosso nome com diferentes possibilidades de caligrafia, em que podemos imaginar o nosso corpo como um lápis ou pincel que escreve em várias planos e níveis espaciais, pode ser mais rápido ou mais lento, pode desenhar letras maiores ou mais pequenas. Percorremos o espaço pensando em itinerários e percursos que são retos ou curvos, em que o nosso transporte privado ou público pode andar em diferentes direções e até tivemos de ter consciência dos outros, respeitando as regras de segurança. Explorámos diferentes formas de cumprimentar as pessoas

tendo em conta diferentes contextos sociais e de seguida, fazendo uma ligação à semente que se transforma em árvore, elemento tão importante do meio ambiente e que nos dá tanto, abordámos o cuidado que deve haver de a preservar. Dançamos como as árvores e sentimos a sua raiz, o seu caule/ trono, os ramos e as folhas.

Abordámos a importância da alimentação e de repente o grupo transformou-se num pomar e pensámos nas árvores que existem, quais as suas características, os frutos que dão ou outros elementos importantes (oxigénio, madeira, papel, cortiça, resina, carvão, etc.) para a subsistência e sobrevivência do ser humano. Tivemos em consideração a organização espacial que o pomar deve ter e pensámos na profissão e tarefas relacionadas com essa temática. Encontrámos uma estrutura em que representámos o desenvolvimento da semente à árvore e a ação do agricultor no pomar. No final, descansámos no chão e focámos a nossa atenção nas sensações do nosso corpo no espaço e na música diminuindo o nível energético. Nesta sessão, os participantes tiveram oportunidade de experimentar e vivenciar através da dança, várias possibilidades em que a participação dinâmica e ativa por parte das crianças envolvidas se evidenciaram na participação entusiasta e nas respostas dos seus movimentos.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Bannon, F. & Sanderson, P. (2000). "Experience every moment: aesthetically significant dance education", *Research in Dance Education, 1:* 1, 9-26.

Bradley, K. & Szegda, M. (2006). The dance of learning. In Spodck, B. & Saracho. Handbook of research of the education of young children. 2nd edition.

Cone, T. & Cone, S.(2005). *Teaching Children Dance* 2nd edition. United States of America: Human Kinetics Publishers.

Craft, A. (2004). A Universalização da Criatividade. In Pinto, A. M., Conde, J., Conde, M. (2004). *Criatividade e Educação: Cadernos de Criatividade 5*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. ISBN 0874-

8047.
Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes,* Portugal: Publicações Europa América.
Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si,* Portugal: Publicações Europa America.
Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.
Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspetives.* Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
Gough, M. (1993). *In touch with dance.* London: Whitethorn Books.
Haselbach, B. (1994). Dance and the fine arts: An interdisciplinary approach to dance education. In W. Schiller & D. Spurgeon (Eds.), *Kindle the fire. Proceedings of the 1994 Conference of Dance and the Child International.* Sidney, Australia: Macquarie University.
Keun L. & Hunt P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses, *Research in Dance Education, 7*:01, 35-65.
Joyce, M. (1994). First steps in teaching creative dance to children (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
Laban, R. (1976). *Modern educational dance,* London: Macdonald & Evans Ltd.
Lobo, Y. & Wisler, A.(2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development. 15*(3): 501-519.
Giguere, M.(2011). Dancing Thoughts: an examination of children´s cognition and creative process in dance, *Research in Dance Education, 12*:1, 5-28.
Morris, J. (2005). Creativity and dance: A call for balance. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 81- 101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for dance in education.* London: Macdonald & Evans.
Press, C. & Warburton, E. (2006). Creativity in Dance Education, in: L. Bresler (Ed.) *International handbook of research in arts education* (Springer), 1273–88.
Read, H. (1958), *A Educação pela Arte*, (1982) Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.
Redfern, B.(1 982). *Concepts in modern educational dance* (2d ed.). London: Dance Books.
Rocha, M. (2004). Porquê a Arte na Escola. In *Aprendizagens e Avaliação nas áreas artísticas.* Educare Educere, X (Nº especial). Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. 127-136.
Smith-Autard, J. (1994). *The Art of Dance in Education.* London: A & C Black.
Stinson S. (1988). *Dance for Young children: Finding the magic in movement.* Reston, VA: American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Ana Silva Marques
ana.silva@esd.ipl.pt
Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL; Professora Dança no Projeto: Educação Artística para um Currículo de Excelência; Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL; Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

A DANÇA NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE HUMANA: PRESENÇA, PROJECTO E PROCESSO

Katia S.M. Mortari & Ana Maria Pereira

UEL/EMH, Brasil

Resumo: O presente trabalho objectiva elaborar conjecturas de como podemos ter acesso aos conhecimentos da Dança sob o paradigma emergente da complexidade e os fundamentos da Teoria da Motricidade Humana. Parte da busca pelo conhecimento a partir da revisão literária das mais variadas fontes e documentos, analisando os discursos dos textos e dos contextos contidos nas produções teóricas. Propõe uma estratégia para actuar com a dança que suscite a dúvida sempre, que seja dinâmico entre as partes e o todo, que ultrapasse a linearidade das relações e, sobretudo, que estabeleça uma nova dinâmica aberta às possibilidades, ao novo e ao possível.

Palavras-chave: dança; corpo; motricidade humana.

Introdução

O presente trabalho emerge de uma realidade – a formação do licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil) – mas não fica restrito a esta. Embora tenha surgido como fruto das reflexões sobre a Dança, inserida nesta licenciatura, indicamos ser possível transpô-lo para outros campos do saber, nomeadamente a formação dos profissionais que dispõem-se a trabalhar a Dança no contexto da Educação Básica.

A formação do licenciado em Educação Física na UEL está vinculada à grande área das Ciências Humanas, e transita pelo campo de estudos da Educação por entender que esta é *uma prática social historicamente produzida, marcada por características estéticas e lúdicas, objetivando a construção pelos estudantes de uma existência autônoma, a partir de suas experiências e significações, enfim, uma cidadania ativa* (Palma & Cesário, 2003, p. 3). É neste contexto que acreditamos ser possível transpor as reflexões aqui apresentadas para demais áreas de estudos da formação de profissionais que vêm a Dança como mediadora de suas intervenções no processo educativo.

A Dança no contexto da Formação Profissional

É certo que, por muito tempo no Brasil, os conhecimentos da Educação Física ficaram restritos ao treino e condicionamento do físico, ao desenvolvimento da ginástica e das práticas desportivas.

Os cursos de formação inicial de professores em Educação Física quando abarcou a Dança em sua matriz curricular, o fez tendo por base as premissas presentes em seu campo do conhecimento, as mesmas fragmentações ontológicas e dicotómicas que o caracterizaram. Raramente

a Dança, no contexto da Educação Física, foi associada a uma forma de linguagem, de *poiésis,* quanto mais de uma leitura de mundo.

Somente a partir da terceira década do Século XX evidencia-se a presença das actividades rítmicas e expressivas de forma sistematizada nos currículos de formação inicial em Educação Física, principalmente sob a influência dos estudos de Dalcrose (1865 – 1950). A Dança, como disciplina curricular, começou a integrar o processo de formação do professor de Educação Física após a segunda metade do século XX. No entanto, percebe-se que sua inserção neste processo era resultado de uma sistematização específica, voltada para as habilidades e capacidades físicas, bem como para sincronização sensório motora, evidenciando-se a rigidez de uma métrica que, por vezes, favoreceu uma visão limitada desta área e reforçou a perspectiva do movimento mecânico.

Este pode ser um dos fatores que contribuiu para que seu fazer, no contexto das escolas de Educação Básica seja, ainda hoje, incipiente ou, quando desenvolvido voltado apenas para práticas estereotipadas que objectivam a reprodução dos movimentos. A riqueza do trabalho com a Dança no processo de formação do sujeito é constantemente ignorada ou pouco explorada, uma vez que a preocupação do professor reside com maior ênfase em uma prática que tem um fim em si mesmo.

Também no contexto das Artes, a Dança nem sempre é entendida em todas as suas possibilidades. Katz (2010) observa uma certa resistência da sociedade ou uma dificuldade desta em considerar a Dança em seu duplo papel de agente e indicador de transformações sociais, o que de certo modo reduz as possibilidades de compreensão deste fenómeno. Aquele que trata com o ensino da Dança há que ultrapassar uma visão estritamente técnica direccionada a uma abordagem estética e concebê-la também como potencializadora de uma nova dinâmica social. Para Hewitt

(apud Katz, 2010) a Dança ganha forma, mas também dá forma à dinâmica da história.

É junto ao paradigma da complexidade que encontramos as orientações necessárias para organizar o ensino da Dança permitindo-lhe abranger todas as suas possibilidades. A defesa de Morin (2001) é para a efectivação de uma educação e formação da pessoa numa rede de conexão entre o mundo da vida, o mundo do conhecimento, da arte e da cultura.

Um outro factor que pode justificar a ausência do ensino da Dança, no contexto da Educação Básica é a falta de uma formação inicial de professores mais adequada e especializada para intervir, com a Dança, no âmbito escolar. Esta afirmação pode ser corroborado pelos estudos de Lara et al. (2007).

Acreditamos que um dos caminhos para disseminar e possibilitar o acesso aos conhecimentos deste fenómeno por meio de sua inserção nos processos de Educação Básica é torná-lo significativo tanto para quem faz, quanto para quem a propõe (Mortari & Batalha, 2011). A escola é um dos ambientes propícios para a disseminação de todo o repertório cultural – dos saberes e dos fazeres – historicamente construídos pela humanidade, deste modo, a Dança pode e deve ser desenvolvida em contexto escolar como mediadora de processos de aprendizagem que objectivam a formação global de nossos alunos bem como deve ser desenvolvida, inserida em seus próprios contextos de modo a presentificar e expressar suas diferenças e seus referenciais. Siqueira (2006) a considera também uma forma de linguagem pertencente ao património de movimentos produzidos pelo homem, o que lhe confere o potencial de expressão, comunicação e conhecimento simbólico da cultura. Acreditamos que estas questões devem ser evidenciadas no processo de formação de

professores. Acreditamos ainda que a Teoria da Motricidade Humana possa se constituir como uma via de acesso aos objectivos da Dança uma vez que, em sua perspectiva, deixa de ser só movimento métrico, resultado de acções mecânicas organizadas exteriormente e passa a ser movimento intencional que busca constantemente a superação do sujeito que a executa. Ainda sob a égide da Teoria da Motricidade Humana a Dança é compreendida como um modo de conhecer e de expressar esse conhecimento, bem como pode ser um modo de ser e apreender o ser (Sérgio, 2005).

A Dança deve possibilitar uma leitura de mundo e instigar a reflexão e análise de situações globais e locais. Em sua presença deve ser possível urdir um conhecimento complexo, expressar e comunicar valores; seu processo de desenvolvimento além de possibilitar a construção de novos conhecimentos pode tanto favorecer a criação de novas estéticas, quanto propiciar o desenvolvimento de um corpo lúdico, relacional, crítico e cidadão. Assim, ao integrar o local e o global, o multidimensional, as dúvidas, as reflexões tomando como referência as vivências próprias do sujeito, as historicamente construídas torna-se possível projectar, olhar adiante e assumir-se em constante devir (Marques, 2011).

A formação em Dança é contínua, nunca se esgota. Junto a esta formação é possível identificar que o próprio ensinar caracteriza-se também como um processo de aprender e, neste sentido, deve estar presente ao longo da vida (Mortari & Batalha, 2011).

Na esperança de que a Dança na Escola torne-se uma *presença* constante, materializada num *projecto* efectivo, a contribuir com o *processo* de formação/emancipação humana é que propomos o seu fazer alicerçado nas premissas da Teoria da Motricidade Humana.

A Teoria da Motricidade Humana e a Dança

Manuel Sérgio, filósofo português, desde a década de 80, do século anterior, propõe um corte epistemológico em relação à Educação Física, e busca por meio da Teoria da Motricidade Humana, romper com estruturas fragmentadas e cerceadoras da liberdade do movimento evidenciando a necessidade de assumir a emergência de um novo paradigma. A proposta de Manuel Sérgio *possui a marca inegável da complexidade* (Fiolhais, 2005, p. 15).

> ***A Motricidade Humana que eu me atrevo a teorizar, há mais de vinte anos, é anterior a própria consciência e sua matriz, dado que ser consciência é ser corpo e, pelo corpo, é movimento, ser para os outros, ser para a transcendência. Ao passar de corpo objecto (corpo que temos) para corpo sujeito (corpo que somos), o corpo impõe-se como complexidade ou como elemento da complexidade humana (Sérgio, 2003, p. 29).***

A Teoria da Motricidade Humana abre-se ao diálogo com as diferentes correntes do pensamento e busca estabelecer […] o trânsito do físico ao corpo em acto (ou acção), dando relevo ao texto que a motricidade produz e superando a dicotomia entre a compreensão e a explicação (Sérgio, 2005, p. 51).

Suas premissas indicam a necessidade de superar as dicotomias tradicionalmente aceita tais como: o corpo x mente, teoria x prática, técnica x sensibilidade, e incita a revelar a criatividade inerente a todos os indivíduos de modo a possibilitar ser agente de sua própria vida e promotor de cultura. Apresenta-nos o humano inteiro, ser-no-mundo, envolvido na construção de projectos, conectado em essência e existência. A motricidade nos remete a uma corporeidade, pactuada com o mundo onde o corpo é aberto a este pela intencionalidade operante, ou seja, intenção

que se torna real por meio da motricidade/corporeidade (Pereira & Mortari, 2011).

A Teoria da Motricidade Humana tem como objecto de estudo a acção motora, a saber, o corpo em acto, ocupa-se do movimento intencional, com sentido e com significado, movimento próprio de um ser humano que não tem receios de ir em busca de ser mais e melhor. A Dança em seu contexto é entendida como a manifestação da fisicalidade e da corporeidade e é observada como um ato de expressão das singularidades humanas. Por meio da matriz teórica elaborada por Sérgio (1994) é possível tomar a Dança como subsistema autopoiético ou inter-poiético, visto que se desenvolve na relação *"eu-tu"* de comunicação sendo o acto comunicativo sua possível unidade de análise. Macara e Batalha (2005) corroboram esta forma de compreender a Dança ao indicarem a inevitabilidade histórico-cultural do ato de dançar, bem como seu carácter poiético. Assumem ainda que o sujeito ao dançar, (re) significa a sua representação do espaço, deslocando seu sentido para o campo da produção de comunicabilidades. O corpo torna-se assim veículo de comunicação do ser no mundo (Mortari & Batalha, 2009).

Segundo Pereira (2007) a Dança quando desenvolvida sob a égide da Teoria da Motricidade Humana tanto pode unificar o ser humano quanto propiciar sua relação com o outro, *pois evidencia-se uma composição do eu com o outro num movimento comum, numa convivência, ou seja, numa intersubjectividade (p.93).*

A Teoria da Motricidade Humana assume a Dança como cultura, como vivência e convivência encarnadas, como lugar para superação, como espaço próprio e colectivo, como essência de uma corporeidade singular.

Metodologia

Neste trabalho, buscamos desenvolver o texto a partir da revisão literária das mais variadas fontes e documentos e das experiências profissionais das autoras, vivenciada no exercício docente junto ao curso de Graduação/Licenciatura em Educação Física da UEL, bem como nas orientações de monografias de pós graduação, trabalhos de conclusão de curso e estágios profissionalizantes.

Os discursos dos textos e dos contextos contidos nas produções teóricas das questões em presença foi analisado utilizando-se da perspectiva fenomenológica/ hermenêutica conforme orientado por Moreira (2002). Assim foi possível identificar as premissas elaboradas e trabalhadas pela Motricidade Humana (Sérgio,1994, 2001, 2003, 2005), fundamentadas no pensamento complexo (Morin, 2001, 2002) que possibilitam-nos construir um conhecimento, que seja estratégia para a vida humana, que suscite a dúvida sempre, que seja dinâmico entre as partes e o todo, que ultrapasse a linearidade das relações e, sobretudo, que estabeleça uma nova dinâmica aberta às possibilidades, ao novo e ao possível. O nosso entendimento é que a Dança, no contexto da Educação Básica, pode ser suportada por três conjecturas que, ao mesmo tempo, se complementam, integram e interagem, a saber: a Dança como presença, como projecto e como processo.

A Dança como presença

Ao abordarmos a Dança como presença, confrontamo-nos com distintas possibilidades para o seu desenvolvimento. A Dança como presença na cultura, na escola, junto ao sujeito, entre tantos outros “lugares” pois,

segundo verifica-se em distintos dicionários da língua portuguesa, esta presença caracteriza o *fato de estar ou permanecer em um lugar determinado.* E como se percebe a presença da Dança?

É através do Corpo que a percebemos. O corpo, *esse lugar cultural, de crenças, conceitos, preconceitos, posturas, técnicas corporais – que constrói ou desconstrói a Dança* (Siqueira, 2010, p. 45). Um corpo que é sujeito, que presentifica a Dança, que é seu suporte, que é *praxis,* mas também *poiésis* e como tal deve ser vivenciado, sentido, construído. Este corpo, que permite a Dança tornar-se presente em um espaço, *segrega, cria o espaço com seu movimento* (Gil, 2001, p. 57).

> ***[...] o espaço do corpo resulta de uma espécie de secreção ou reversão (cujo processo teremos de precisar) do espaço interior do corpo em direcção ao exterior. Reversão que transforma o espaço objectivo proporcionando-lhe uma textura próxima do espaço interno. (idem, 2001, p. 59)***

Neste sentido pode-se inferir que o corpo que presentifica a Dança contempla a combinação do espaço interior com o espaço exterior que permite-lhe ser no espaço e projectar-se no espaço. Ainda segundo Gil (2001) por meio do movimento dançado, é possível coexistir tanto o espaço interno correspondente a energia vital para o movimento quanto o espaço externo onde os gestos da Dança se materializam e assim, *abre no espaço a dimensão do infinito (p 14)*.

Por meio do corpo e de seu movimento a Dança torna-se concreta e viabiliza a construção e renovação do conhecimento. O mais simples movimento dançado leva-nos ao mais complexo conhecer "*e nisso a dançarina teria [...] algo de socrático, ensinando-nos, quando ao andar, a nos conhecer um pouco melhor a nós mesmos"* (Valéry, 1996, p. 34).

Mas de que corpo falamos? Do corpo concreto, objecto, do corpo que

temos? Ou de um corpo subjectivo também chamado sujeito, o corpo que somos? Na verdade falamos de um corpo Complexo que integra e é integrado pela relação corpo-alma- desejo-natureza-sociedade (Morin, 2002).

Para a Teoria da Motricidade Humana este corpo – em contexto escolar – pode constituir-se como princípio das relações entre o sujeito, seu corpo e o corpo do outro.

No entanto como é possível relacionar-se com um corpo se este ainda for visto sob a forma de fragmento, desvinculado de seu contexto e, apenas, em sua superficialidade? Até que ponto podemos afirmar que estas questões estão superadas? Também em Lepecki (2003) vemos o questionamento sobre a Dança e se esta efectivamente se libertou da concepção de corpo treinado, do corpo modelo, do corpo imagem, muitas vezes anoréxico, sem vísceras nem desejo, do corpo robotizado.

Sentimos então a necessidade de desvelar o corpo complexo, o corpo situado, significante, caso contrário não será possível presentificar a Dança.

> ***Como é possível falar de qualquer corporologia se o corpo deixou de ter logos, de ter locus e passou a ser ubíquo, incerto, transformante? […] se não é possível falar do corpo de uma forma consistente, talvez que seja possível falar (e escrever) com o corpo, ao lado dele, revisitando os lugares por onde ele passou e vem passando, procurando-o nos seus trajectos, nas suas relações e abordando este novo mapa como se fosse uma matriz "complexa" (Silva, 1999, p. 23)***

Michel Bernard (2001), indica que o olhar complexo permite encontrar na Dança a possibilidade de tornar visível o que até então era apenas sensível, e o de estabelecer constantes duetos paradoxais entre diferentes

relações tais como a vulnerabilidade e permanência, fragilidade e força, dependência e autonomia, querer e poder.

Também Sérgio (2003) indica a possibilidade de suscitarmos o corpo em movimento de Dança sob a perspectiva do pensamento complexo pois para este autor *o corpo é simultaneamente exterioridade e interioridade. Ele é a sede da vida […] e vida nas suas múltiplas manifestações (p.29).*

Para Tércio (2005) o *corpo torna-se então e uma vez mais o lugar por excelência da complexidade (p. 62)*.

A Dança como presença na escola é a Dança presente nos corpos de quem habita esta escola. Se recorrermos aos preceitos dos grandes coreógrafos da Dança, também vemos que este corpo não pode estar desconectado das transformações do mundo, das interacções com as diferentes técnicas e com outras artes.

Todavia, tornar presente a Dança no processo de formação básica é tornar os corpos abertos para experienciá-la sob as mais diversificadas formas.

Ao aliarmos a Dança à Teoria da Motricidade Humana, abrimos a possibilidade do diálogo ou, como proposto pela perspectiva sistémica, às relações dialógicas (Vasconcellos, 2002). Ao utilizar-se de diferentes conhecimentos já sistematizados de Dança e transpô-los dando origem a novas acções, indicamos que pela Dança é possível estabelecer membranas onde antes se encontravam barreiras. As membranas são permeáveis, permitem o fluxo entre os diferentes territórios sem procurar corrompê-los. O sujeito que dança transita entre os diferentes terrenos e absorve estas distintas vivências o que lhe permite superá-las, recriá-las, partilhá-las e comunicá-las.

Disponibilizar a corporeidade/motricidade e a escola para a constante presença da Dança, passa a ser, neste contexto, objectivo do

professor/educador comprometido que acredita que esta Dança deva presentificar-se neste espaço e continuar a explorar outros mais.

A Dança como Projecto

Sempre que nos propomos explorar novos lugares o planeamento surge tanto como necessidade de delinear um trajecto como de indicar possibilidades para vencê-lo. No entanto este planeamento, no contexto da Dança, não deve impedir que “ao meio do caminho” o sujeito possa mudar o seu curso, pois como dizia o poeta, também o caminho se faz ao caminhar!

Um projecto, é um "sistema sensível às condições iniciais" (um sistema instável ou um sistema dinâmico), *estabelecê-lo com rigor, e depois tentar que essa previsão se verifique totalmente, é impor-lhe uma falácia, um pecado original* (Silva, 1999, p. 17). Assim o projecto da Dança tem de ser dinâmico na perspectiva de planear, mas não cercear as acções em função do planeamento, ousado na perspectiva do inovar, mas sem desconsiderar a história e o contexto em que as relações foram, são e serão estabelecidas.

Se é pelo corpo que a Dança se faz concreta, é também por meio dele que a Dança estabelece sua estética. Um projecto de Dança pode caracterizar-se por tornar a própria Dança um projecto. Projecto de vida, projecto de estudos, projecto de escola, entre tantos outros. De certa forma a Dança como projecto, projecta para uma poiética do movimento, da acção que viabiliza a liberdade do corpo e do movimento

> ***[…] de todo sentido de vulgaridade, de obediência, ou seja, libertar o Espaço da Monotonia. E esta saída de um corpo obediente e vulgar para um corpo que ri, corpo Meteoro que leva atrás o Espaço, parece se dar precisamente numa dimensão da***

> ***imaginação, corpo-pensamento livre e sem gravidade. (Studart, 2010, p. 58)***

Em nossa percepção, independente do contexto onde esta Dança vai estar inserida como projecto, acreditamos que ela deva ser flexível o suficiente para não ficar limitada a uma única estética, a uma única técnica, a um único modo de ver e de ser. A liberdade de ousar, superar-se por meio das técnicas, estabelecer novas redes de colaboração entre distintas disciplinas ou entre distintas artes, campos de conhecimento, contribuirão para que a Dança seja cada vez mais um fenómeno presente na vida. Quando integrada a Teoria da Motricidade Humana é também movimento intencional que

> ***[…] faz emergir antes de qualquer acção uma gama de valores e de sentidos, pois intencionalidade é poder de significação e de comunicação rumo à construção de projecto. […] é por sua acepção mais profunda que o ser humano se compõe e se sustenta na criação autónoma de seu futuro e de sua liberdade. Então, uma área de conhecimento que se ocupa com o tratamento do homem que se movimenta tem que necessariamente levar em conta o seu devir e o seu porvir incessante. (Pereira, 2007)***

A Dança como projecto, viabilizará que novas redes de relação sejam constituídas e constantemente ampliadas, que novas linguagens possam ser compreendidas e, de tal modo, novas leituras do mundo possam ser favorecidas. Permitirá ainda que as dimensões técnicas, perceptivas, expressivas e comunicativas, estejam sempre a dialogar, e que o humano ao Dançar, vivencie a autonomia, criticidade, cidadania, de todo ser que é livre.

Um projecto de Dança almeja construir e actualizar procedimentos estéticos por meio de estratégias que permitam encontrar novas relações

do corpo com outros corpos e com o ambiente em que se insere. Contribui para requalificar e resignificar a diversidade de elementos que compreendem a própria Dança, o que a convoca para um novo projecto. Este é um processo dinâmico e recursivo onde cada novo ponto de chegada conduz a uma nova partida.

A Dança como processo

Assumimos aqui que a Dança é também um processo dinâmico de aquisição do saber. Um saber partilhado, dialogante, crítico, reflexivo. Acreditamos ser possível olhar para este fenómeno e compreendê-lo na perspectiva do pensamento complexo, também como um processo que se constrói, se inventa e se experimenta. Um processo que permite religar seus saberes e associar-se a outros mais na perspectiva de um novo movimento, de uma nova organização deste saber e deste fazer (Morin, 2001).

Pensar a Dança como processo, é aceitá-la em constante transformação, compreendê-la em sua complexidade. De modo mais específico a Dança pode caracterizar-se como um processo de conhecer, comunicar e criar.

Abrir-se ao evento do conhecer ou à construção do conhecimento mediado pela Dança, requer um corpo apto para a experimentação, que nada mais é do que experimentar a acção, apto a experimentar sensações, pulsões, sentir o que é vivo.

Mas também, todo trabalho de Dança que busca contextualizar seus movimentos, deverá necessariamente que abordar as técnicas que ali foram estabelecidas. Se faz necessário compreender que um determinado modo de agir, compreende uma determinada técnica que poderá ser

apreendida de modo a tornar-se culturalmente significativa (Mauss, 1974). No âmbito da educação trabalhar ao trabalhar movimento técnico, deve-se ultrapassar a mera reprodução de padrões e condutas motoras, e dirigir-se para a contextualização destes movimentos e para a aprendizagem de novas formas de agir.

Por meio da acção, do vivenciar e explorar a diversidade motora, a Dança permite ao sujeito a construção de novos conhecimentos. Para Bastos (2006) a Dança está a se constituir como um processo de comunicação *altamente especializado.* Para tanto é necessário favorecer um processo de "escuta do corpo". Este processo requer entre outras questões, uma disponibilidade do corpo em organizar-se em função de algo, sem desviar o foco de sua atenção, ao mesmo tempo em que consegue interagir com o ambiente em que situa-se. A autora indica que por meio de uma reflexão incorporada, aquela que não reflecte sobre a experiência vivida mas a experiência é a própria reflexão, é possível aproximar cada vez mais a pessoa da experiência, do fazer consciente e criativo.

> ***Nesta escuta do corpo, dança é entendida como um ambiente que se constrói a todo instante a partir de soluções que o corpo define e organiza no espaço do tempo real. De alguma forma, o estado corporal estabelecido a partir de uma intencionalidade de acções provoca outras necessidades de padrões de movimento que sofrem variações. (Idem, 2006, p. 111)***

A constituição destas acções pode compreender o processo de desenvolvimento da Dança tanto no contexto da produção artística quanto no ambiente da escola. A ideia de estabelecer a Dança como processo é permitir-lhe ser sempre nova juntamente com um fazer constantemente reinventado.

É nesse aspecto, de reinventar, reelaborar ou recriar o movimento que compreendemos o processo de desenvolvimento da Dança.

Considerações Finais

Quando se actua em cursos de Licenciatura, nomeadamente, em formação de professores a mobilidade e a maleabilidade dever estar presente, porque o futuro professor trabalha com o que é vivo, com uma criança e/ou jovem que tem uma vida inteira pela frente. Pensar em crianças e jovens é pensar no futuro da condição humana. Pensar em crianças e jovens é pensar que a nossa área de intervenção tem uma causa. Suscitam em nós palavras de esperança de construção de uma Educação Física melhor.

Organizar e sistematizar os conhecimentos da Dança em forma de conteúdos na escola à luz da Teoria da Motricidade Humana e do pradigma complexo é acreditar poder alçar um salto de qualidade no âmbito da educação e formação humana.

Para Morin (2001), o processo de ensino e de aprendizagem deveria ser desenvolvido na perspectiva de capacitar o indivíduo para contextualizar ou seja, para reunir informações e conhecimentos e reconhecê-los dentro de seus próprios contextos, de tal modo, deveria permitir globalizar estes conhecimentos e, para tanto, estes estariam sempre acompanhados de interrogações que pudessem estabelecer a conexão entre o saber e o duvidar. Deveria ainda ser capaz de desenvolver uma forma de organizar o pensamento de modo a permitir ao sujeito desenvolver a capacidade de religar e diferenciar, simultaneamente, qualquer saber historicamente produzido.

A preocupação em viabilizar estratégias que tornem a Dança acessível,

democrática e de constante experimentação e vivência é recorrente. No entanto, *não basta enunciar a necessidade de contextualizar e de religar os saberes; deve-se ainda encarar-se os métodos. Ferramentas, operadores, conceitos aptos para estas interligações (Idem, ibidem, p.15).* É neste sentido que situam-se nossas proposições. Acreditamos que um processo de formação inicial de professores que ensine a Dança como um campo específico do conhecimento mas que relaciona-se com os demais campos do saber poderá suscitar uma nova intervenção do profissional da Educação Básica junto a esta área. Acreditamos ainda que a Dança desenvolvida sob a perspectiva do pensamento complexo e as premissas da Teoria da Motricidade Humana, permitirá ao sujeito que a vivencia construir um conhecimento, que seja estratégia para a vida, que suscite a dúvida sempre, que seja dinâmico entre as partes e o todo, que ultrapasse a linearidade das relações e, sobretudo, que estabeleça uma nova dinâmica aberta às possibilidades, ao novo e ao possível.

Neste sentido, a Dança na Escola se tornará uma *presença* constante, materializada num *projecto* efectivo, a contribuir num *processo* de formação emancipação humana.

A Dança que revelou e se manteve presente por toda a História da humanidade e que foi tecida ao longo dos tempos pela coletividade humana não pode ficar fora da escola. A defesa é pontual objetiva e segura. Há que provocar situações em que o humano mova a sua corporeidade, o mesmo que motricidade, para dançar.

Bibliografia

Bastos, M. H. (2006). A Escuta do Corpo. *Dança e Movimento Expressivo* (pp. 106 - 112). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique.* Paris: Centre National de la danse.

Fiolhais, C. (2005). Prefácio. In M. Sergio, *Para um novo paradigma do saber e do ser* (pp. 11-16). Coimbra: Ariadne.

Gil, J. (2001). *Movimento total: o corpo na Dança.* Lisboa: Relógio D'Água.

Katz, H. (2010). A cidade e a dança que acontece nos palcos. *VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cénicas.* São Paulo.
Lara, L. M., Rinaldi, I., Montenegro, J., & Seron, T. (2007). Dança e ginástica nas abordagens metodológicas em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciencia do Esporte , 28*, pp. 155 - 170.
Lepecki, A. (2003). O corpo colonizado. *Gesto: Revista do Centro Coreográfico do Rio* , pp. 7-11.
Macara, A., & Batalha, A. P. (2005). Dança: contextos para o desenvolvimento da motricidade expressiva. *IV Congresso Internacional de Motricidade Humana* (pp. 179 - 183). Porto do Son (A Coruña): Imprenta Provincial.
Marques, I. (2011). Notas sobre o Corpo e o Ensino da Dança. *Caderno Pedagógico , 8:1*, pp. 31-36.
Mauss, M. (1974). *Sociologia e Antropologia* (Vol. 2). (M. W. Puccinelli, Trad.) São Paulo: EPU/EDUSP.
Moreira, D. A. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa.* São Paulo: Pioneira Thomson.
Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI : religar os conhecimentos.* (A. Rabaça, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
Morin, E. (2002). *Reformar o pensamento.* Lisboa: Instituto Piaget.
Mortari, K. S., & Batalha, A. P. (2009). Alguns olhares para o corpo na Dança no processo de formação de professores. Açores: Universidade dos Açores.
Mortari, K., & Batalha, A. P. (2011). Dança e Educação: constante processo de formação, informação e renovação. *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. . CDRomm*, pp. 593 - 603. Braga: Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
Palma, A. P., & Cesário, M. (2003). *Projeto Politico Pedagógico do Curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina.* Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Estudos do Movimento Humano - Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física, Londrina.
Pereira, A. M. (2007). Motricidade Humana: motricidade e a praxis educativa. *Tese de Doutorado* . Covilhã, Portugal: Universidade Beira do Interior - UBI (não publicado).
Pereira, A. M., & Mortari, K. (2011). Programa de desenvolvimento educacional brasileiro: a motricidade humana no ensino da educação física. *Actas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. CDRomm.* Braga: Universidade do Minho.
Sérgio, M. (1994). Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget.
Sérgio, M. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo.* Lisboa: Instituto Piaget.
Sérgio, M. (2005). Para um novo Paradigma do saber e do Ser. Lisboa: Ariadne.
Silva, P. C. (1999). O Lugar do Corpo: Elementos para uma Cartografia Fractal. Lisboa: Instituto Piaget.
Siqueira, D. C. (2006). Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados.
Siqueira, D. C. (2010). O Corpo na Dança Moderna de Ana Vitoria: Orixás, Quixotes e outras valises culturais. In A. Vitoria, *Um traçado precioso da Dança* (pp. 44 - 55). Rio de Janeiro: 7Letras.
Studart, J. (Abril, Maio e Junho de 2010). Gonçalo M. Tavares - O corpo desobediente ou uma poética do movimento. *Insight Inteligência* , pp. 55 - 61.
Tércio, D. (2005). Da Autenticidade do Corpo na Dança. In D. Rodrigues, *O Corpo que (des) conhecemos* (pp. 49 - 63). Cruz Quebrada: FMH.
Valéry, P. (1996). *A Alma e a Dança e outros diálogos.* Rio de Janeiro: Imago Ed.
Vasconcellos, M. J. (2002). Pensamento Sistemico: o novo paradigma da ciência.

Campinas: Papirus.

Katia S M Mortari
Professora na Universidade Estadual de Londrina UEL/EMH/BR; Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo USP/BR; Doutoranda em Motricidade Humana na especialidade da Dança UTL/FMH/PT; Bolsista FCT; Professora em cursos de licenciatura, formação profissional e pós graduação na área da Educação Física, Dança e formação docente

Ana Maria Pereira
Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Norte do Paraná (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior - Portugal (2007), revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto, na Universidade Estadual de Londrina.

A DANÇA NO PROJETO PILOTO PARA O 1ºCICLO DO ENSINO BÁSICO- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA UM CURRÍCULO DE EXCELÊNCIA

Ana Silva Marques* & Ana Pereira Caldas**

*Clube Unesco da Educação Artística, Escola Superior de Dança, Portugal
**Clube Unesco da Educação Artística, Portugal

Resumo: Nesta apresentação foram abordados os objetivos e fundamentos do Projeto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística apresentando especificamente a integração e desenvolvimento da Dança no seio do projeto.

Palavras-chave: dança; educação artística; currículo; 1ºciclo do ensino básico.

O **Clube UNESCO de Educação Artística** constitui, desde 2008, um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da Educação Artística em Portugal, e de difusão dos seus modelos e práticas. Reunindo entidades de natureza diversa – a ASPREA e a Fundação EDP - a particulares com diferentes percursos profissionais e pessoais, acolhendo-se à sombra protetora e responsabilizadora da UNESCO, contando com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, este clube constituiu-se também como um parceiro da comunidade educativa na promoção da Educação Artística, e ainda como um interlocutor disponível para todos os que sobre ela agem, a nível institucional e particular.

Porque não tem um objeto vago nem objetivos difusos, o Clube propôs-se desde a sua criação a realizar dois trabalhos concretos. Primeiro, clarificar a diferença entre Educação Artística e Educação Artística especializada, aquela, uma componente fundamental e necessária da educação de todos, este um caminho vocacional, mesmo que não exclusivamente profissionalizante. A perceção desta diferença é fundamental para a definição das políticas educativas e culturais que permitam formar cidadãos completos e não apenas uma força de trabalho.

Deste modo, o Clube UNESCO de Educação Artística visa promover a Educação Artística em Portugal, ser um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da Educação Artística em Portugal, ao mesmo tempo se revela como um parceiro da comunidade educativa na promoção da Educação Artística.

O Clube UNESCO de Educação Artística, baseado no trabalho e na reflexão desenvolvidas ao longo destes três anos, que se traduziram em ações concretas em contexto escolar e junto de escolas dos primeiros ciclos e num número assinalável de conferências e apresentações, entra

agora numa nova fase, renovando e atualizando as suas propostas tendentes a identificar e ajudar a satisfazer as necessidades do país em termos de educação artística.

O Projeto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Projeto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística procura, com uma metodologia de intervenção experimental, de natureza piloto e com efeito de demonstração, valorizar a educação artística no 1.º ciclo do ensino básico.

A conceção deste Projeto foi orientada pelas seguintes premissas:

- A educação artística tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e de proporcionar a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artística;
- A educação artística pressupõe o conhecimento de metodologias específicas e a aquisição de conteúdos de uma forma sequencial;
- A educação artística dirige-se a todos e visa promover a participação e o desenvolvimento através de experiências diversificadas, desafiantes e imaginativas;
- A educação artística no 1ºCiclo do EB tem como objetivos: desenvolver a perceção sensorial/cognitiva, o espírito crítico, o pensamento criativo e o processo de expressão comunicação.

O projeto teve o seu início em 2009 em duas turmas da EB1 Raul Lino, do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, em Lisboa, e tem a duração de quatro anos, na medida em que acompanha os alunos no seu

percurso entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade.

O projeto é desenvolvido por uma equipa de professores especializados em cada uma das diferentes expressões artísticas (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Dança) sob estreita ligação entre Coordenação do Projeto, professores titulares e coordenação da escola no sentido de se promover a integração das atividades de educação artística nas atividades curriculares.

A par da atividade letiva o clube tem procurado realizar várias atividades de complemento à temática central escolhida para o desenvolvimento do Projeto, assim como atividades de fruição estética e artística primordiais no processo de experimentação, conhecimento e desenvolvimento no ensino artístico.

A avaliação dos alunos, enquanto parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, é de extrema importância tendo em consideração que constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelo aluno ao longo do 1º ciclo.

Com as reuniões mensais e semanais conseguiu-se estabelecer uma relação de comunicação interna entre todos os elementos constitutivos do projeto e seus intervenientes com base numa reflexão e discussão sistemática com o objetivo de promover um ensino de excelência. Neste sentido, para além da consciência evolutiva das aprendizagens dos alunos em cada período letivo foram adotadas estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma. A avaliação sumativa e a avaliação formativa tiveram um caráter contínuo e sistemático durante o ano letivo aparecendo explícitas nas fichas finais de avaliação de cada período letivo entregues aos Encarregados de Educação em que se apresentou os comentários

globalizantes sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada área artística conforme apresentamos em seguida como exemplo.

Neste ano letivo foi adotado o regime de autoavaliação dos alunos no sentido no sentido em que consideramos um processo fulcral de regulação das aprendizagens. Procuramos com este mecanismo desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo com o intuito de se incrementar estratégias de análise e de interpretação das suas tarefas que favoreça a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem. Deste modo, construiu-se uma grelha de autoavaliação comum às áreas artísticas

Este Projeto defende uma visão em que a modernidade pedagógica implica um diálogo preferencial entre as diferentes formas de expressão artística e as restantes competências curriculares. Ou seja cada Expressão Artística tem o seu valor intrínseco, mas é da troca/ligação/diálogo/interação entre elas, e com as restantes competências, que se poderá alcançar uma organização curricular lógica e enriquecida. Por essa razão tentámos desenvolver competências específicas quer a nível do discurso quer de práticas metodológicas inter-relacionadas.

Exemplos disso são alguns trabalhos que realizamos no ano letivo de 2010/2011: " Pedro e o Lobo " (1) - apresentação final de trabalhos do 2º Período e " Fábulas " (2) apresentação final de trabalhos do 3º período, que são exemplos vivenciados, por alunos e professores, de realização conjunta das quatro Expressões e das restantes competências curriculares. Com estas apresentações, a planificação do trabalho do ano letivo de 2010/2011 refletiu-se em quatro áreas que consideramos muito positivas:

a) Interação das Expressões;

b) Competências adquiridas;

c) Domínio das técnicas;

d) Colaboração estreita entre as áreas artísticas ou entre as artes e as outras competências do domínio do saber.

A Dança no Projeto

Sendo a Dança uma das áreas artísticas desenvolvida no Projeto de Educação Artística para Um Currículo de Excelência procura contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças que com a utilização da sua "ferramenta" principal que é o corpo comunica, expressa pelo movimento tendo a consciência do individual e do outro fazendo-se uma ligação direta com o desenvolvimento de competências, objetivos e conteúdos próprios nos quais estão estabelecidas estratégias metodologias precisas de acordo com cada uma das turmas e nível de ensino.

Com o desenvolvimento desta área artística pretende-se que a criança apreenda consciência dos princípios que governam o movimento, ao mesmo tempo, que preserve a espontaneidade dos seus movimentos e que a sua capacidade expressão estética e artística seja fomentada.

As orientações curriculares para esta área artística constitui-se como um mecanismo que permite aos alunos, dentro de três eixos fundamentais (Executar/Criar/Analisar) e que se pauta por uma ação educativa que revela perceção e criatividade, e a interdisciplinaridade (entre a matéria da dança, áreas curriculares genéricas e outras expressões artísticas) possibilita novas formas de aprendizagem, de tudo o que nos rodeia, e novas abordagens de comunicar utilizando o nosso movimento. A par disto

é determinante ter em consideração que a motivação é de extrema relevância no processo de aprendizagem e neste sentido o lúdico é uma "chave" importante.

Os formatos de apresentação dos elementos de Dança são diversos sempre tendo em consideração o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças em que o ambiente de participação dinâmica, divertida, alegre, de prazer e ativa dos alunos é determinante. A partir de um conjunto de experiências e ideias pensamos, percecionamos e compreendemos a dançar sempre com o intuito de levar à consciência do nosso movimento no espaço e o movimento e espaço do outro, ao mesmo tempo que se pretende que se desenvolva a capacidade técnica e performativa, em que a capacidade analítica é essencial de forma a que contribua para o desenvolvimento da capacidade criativa.

As competências da dança, neste projeto, fundamentam-se nos seguintes objetivos:

- Desenvolvimento de capacidades técnicas e físicas (coordenação, respiração, equilíbrio, etc.);
- Desenvolver a criatividade e imaginação cinéticas;
- Desenvolver a consciência do corpo;
- Desenvolver a perceção espacial;
- Desenvolver a perceção temporal;
- Usar o movimento expressivo como meio de comunicação;
- Promover o sentido de autonomia;
- Promover atitudes de cooperação e interação do grupo;
- Desenvolver uma compreensão estética e artística através da criação de pequenas danças;
- Aprofundar a sua acuidade musical;
- Promover a interação das diferentes áreas artísticas;

- Desenvolver a sensibilidade e consciência crítica;
- Desenvolver a capacidade de socialização.

Tendo em conta estes objetivos tem-se procurado um ensino norteado por recursos e experiências que conjugam a emoção e a razão e possibilita às crianças o desenvolver da capacidade comunicativa pela magia da dança.

Ana Silva Marques
Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL; Professora Dança no Projeto: Educação Artística para um Currículo de Excelência; Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL; Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

Ana Pereira Caldas
Fundadora e Presid. da Direção do Clube Unesco da Educação Artística;Diretora da Companhia Nacional de Bailado 2001;Direção do Teatro Camões;Presid. da Comissão de Reconversão do Conservatório Nacional; Presid. da Comissão Instaladora da EDCN;Bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian e do British Council;Membro do *Conseil International de la Danse* – CID;Foi agraciada com a Comenda da Ordem Infante D. Henrique.

A DANÇA POPULAR PORTUGUESA TRADICIONAL.OBJETO DE FORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA PORTUGUESA

Suzana Nunes & Vera Amorim***

*Ideias do Século Associação, Portugal
**Escola Superior de Dança, Portugal

Resumo: O presente estudo teve como principal objetivo constituir-se como um contributo para o ensino da dança popular portuguesa tradicional (DPPT)[9] em contexto educativo infantil, propondo uma metodologia para a abordagem da área em causa. Foi realizada uma análise sobre o valor pedagógico, educacional e cultural da aplicação da DPPT. Para além da necessária pesquisa documental, o estudo centrou-se na recolha de registos escritos e audiovisuais de diversas DPPT junto de fontes fidedignas tendo a aplicação dos conteúdos adquiridos sido concretizada em contexto educacional. Toda a análise resultou num documento de

[9] Dança Popular Portuguesa Tradicional será designada adiante por DPPT

intuito pedagógico que tem como objectivo mais amplo constituir-se como um contributo para a preservação e divulgação da DPPT.

Palavras-Chave: dança; dança tradicional; educação; cultura.

Desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança, ministrado na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, sob orientação científica da Professora Vera Amorim, este estudo surge na sequência do interesse, pedagógico, trabalho artístico e de pesquisa já desenvolvidos no terreno por Suzana Nunes que conduziu a que se concretizasse um objectivo principal de se constituir como um contributo para o ensino da dança popular portuguesa tradicional (DPPT)[10] em contexto educativo infantil. Dispôs-se para tal a levar a cabo pesquisa aprofundada, que resultou na proposta de uma metodologia para a abordagem da área em causa.

A constatação da escassez de registos (escritos e audiovisuais) de danças populares portuguesas tradicionais (DPPT) como objecto de formação educacional, motivou-nos a obtê-los de uma maneira tão directa quanto possível, pesquisando sobre como poderiam ser utilizados para fins pedagógicos e quais os benefícios da sua inclusão no ensino.

Ao desenvolvermos este estudo pretendemos propor uma metodologia que possa ser útil à conservação e divulgação da DPPT e desenvolver esta matéria criativamente de forma a promover a sua integração no ensino.

[10] Dança Popular Portuguesa Tradicional será designada adiante por DPPT

A actual promoção do conhecimento das DPPT junto de crianças e jovens é praticamente inexistente ficando estas expostas, quase exclusivamente, a outras culturas que lhes são oferecidas em abundância pelos meios de comunicação (TV, Internet, outras plataformas). A utilização criteriosa da DPPT no ensino terá pois, para além da componente pedagógica, um papel importante no despertar dos jovens para os aspectos culturais que nos caracterizam, em relação aos quais se encontram, a nosso ver, excessivamente alheados.

Tendo consciência de que os professores quer do ensino básico quer de outros contextos educativos que recorrem às DPPT como objecto pedagógico devem adquirir formação na área da DPPT para que não se limitem a utilizar o objecto, passando a saber como e com que objectivos este deve ser utilizado, poderemos talvez lançar condições para dispor de mais um ambiente de aprendizagem útil e diversificado.

A DPPT enquanto objecto de aprendizagem e a sua utilização como meio de divulgação da nossa cultura, encerra potencial que nos propusemos investigar para a elaboração de suportes de aprendizagem específicos.

Conhecermos de perto as DPPT é conhecermos também um pouco da história das populações, das regiões onde habitam, dos seus hábitos festivos, religiosos e de trabalho, e também a diversidade das formas culturais e artísticas populares. Em suma, o que as distingue que as identifica e caracteriza como povo.

O presente estudo contempla assim dois níveis de objectivos concretos:

- A recolha e sistematização do património tradicional dançado;
- A criação de uma metodologia de ensino para aplicação e divulgação das DPPT, reconhecidas que lhe são conteúdos didácticos e pedagógicos de relevo.

Concretamente pretende-se:

- Recolher as DPPT junto de fontes fidedignas para *à posteriori* criar um documento com intuito pedagógico credível, segundo uma metodologia de observação não participante;
- Contribuir especificamente para o ensino da DPPT num contexto educativo infantil;
- Propor uma metodologia que possa ser útil à conservação e divulgação da cultura portuguesa no contexto de cultura formativa e informativa do património popular;
- Contribuir para a formação contínua de professores e alunos na área em causa;
- Promover a fruição e interpretação da DPPT de forma a reforçar a constituição de valores éticos e estéticos, incentivando a formação de novos públicos;
- Promover a aplicação dos conteúdos recolhidos num contexto educacional através de dois tipos de aprendizagem, direccionada / formal e lúdica / social, não esquecendo a inerente adaptação dos conteúdos ao público-alvo;
- Avançar contributos sobre o valor pedagógico, educacional, cultural e científico da aplicação da DPPT, e do papel desta como matéria catalizadora numa aprendizagem cujo objectivo é o desenvolvimento bio-psico-social integral do indivíduo.

O projecto desenvolveu-se em 4 fases distintas: investigação, estruturação, aplicação, avaliação: Investigação - Enquadramento teórico / análise documental - Constituindo-se este trabalho num estudo exploratório, a metodologia centrou-se na investigação documental.

Trabalho de campo – Divide-se em três contextos diferentes:

- Observação e registo de aulas de DPPT leccionadas aos alunos do 1º,2º, 4º e 5º ano da *Escola de dança do Conservatório Nacional*;
- Observação e recolha de DPPT junto de ranchos / grupos folclóricos
- Participação em cursos e festivais que se enquadram nesta matéria.

Estruturação - Metodologia - Face aos resultados recolhidos, tanto no trabalho de campo, propomos, uma metodologia para a área em causa com conteúdos específicos de DPPT.

Aplicação - Prática pedagógica – Aplicação dos conteúdos adquiridos de DPPT num contexto educacional. A prática pedagógica dividiu-se em dois contextos diferentes:

- Actividade principal – Decorreu no *Estúdio de Dança de Carnaxide da Ideias do Século Associação* tendo tido a duração de 1 ano lectivo (ano lectivo 2009/2010);
- Actividade pontual – Decorreu em Castelo de Vide na Igreja de Santo Amaro por ocasião das Comemorações do Dia Mundial da Dança 2010 organizado pela Associação *Espaço_Corpo* tendo tido a duração de 1 hora.

Avaliação - Conclusão – O presente estudo tem como principal objectivo constituir-se como um contributo para o ensino, preservação e divulgação da DPPT e um ponto de partida para quem se interesse por esta matéria, "(…) pois tudo está desaparecendo e muito já desapareceu na voragem do desleixo e do esquecimento" (Santos e Mourinho, 1980, p.11).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO / ANÁLISE DOCUMENTAL

Ao iniciarmos a nossa investigação documental deparámo-nos com algumas dificuldades devido à escassez tanto dos registos escritos como de autores que se tenham debruçado sobre esta matéria. Ao querermos sistematizar a DPPT por forma a criar um fio condutor, encontrámos uma inestimável ajuda nos escritos de Mello, Moura e Ribas, os mais claros e concisos.

Realizamos um enquadramento histórico, geográfico, social e estético das DPPT. Baseamo-nos nos escritos Ribas para realizar a sistematização das DPPT. Estudamos as características estruturais coreográficas das DPPT no que diz respeito à sua micro e macro-estrutura e ao desenho espacial. Analisámos o contexto em que se desenvolvem as DPPT tanto a nível dos acessórios como a música e instrumentos pois dão ênfase ao simbolismo da dança.

O registo escrito de danças e passos utilizados na DPPT é escasso e as várias as tentativas de notação recaem na descrição dos passos verificando-se ser de difícil interpretação. O método que utilizámos neste estudo é também descritivo; constata-se com tudo, que não será de fácil acesso a qualquer pessoa (não especialista na matéria) que o consulte. Hoje em dia com o progresso tecnológico talvez não seja necessário criar um método de notação próprio podendo-se recorrer ao apoio audiovisual, que não suprindo todas as necessidades e questões que possam surgir no momento da reconstrução das danças, proporciona a visualização do aspecto geral, o que se revela naturalmente um grande apoio. Queremos com isto dizer que é extremamente necessário e urgente criar um glossário de passos assim como registar as DPPT que ainda hoje existem e que o podemos fazer através de um registo audiovisual, que tem à partida duas vantagens: interpretação directa dos conteúdos evitando interpretações

erradas, logo maior facilidade de acesso. Há que ter em consideração que não nos referimos a um qualquer registo audiovisual, mas a um registo específico desenhado para as questões espaciais, de consciência da qualidade e articulação do movimento que permita a sua fiel reprodução posterior. No trabalho aqui apresentado, identificamos a dificuldade de proceder ao registo não só rigoroso, como a necessidade de edição e pós produção posteriores. Fica a sugestão e o propósito de aprofundar este campo de actuação que poderá converter-se numa mais valia para os objectivos enunciados no projecto.

TRABALHO DE CAMPO

Uma vez que uma das limitações do âmbito do estudo foi a escassez de existência de registo fiável de conteúdos, designadamente relativos às DPPT, bem como a falta de registos escritos e audiovisuais, o trabalho de campo tornou-se uma peça fundamental para a concretização deste projecto, além disso, ajudou-nos a compreender o contexto em que a DPPT se desenvolve actualmente e quais os seus objectivos.

Os registos escritos e audiovisuais criados e adquiridos decorrem desta recolha e resultam num total de 42 danças (registo escrito) e 144 danças (registo audiovisual) correspondendo a 10 regiões de Portugal.

Para a viabilização desta pesquisa foi fundamental o apoio financeiro conseguido junto da *Ideias do Século Associação*, encontrando-se todos os audiovisuais registados na Inspecção Geral das Actividades Culturais em nome desta.

Algumas dúvidas surgiram, no entanto, durante o trabalho de campo: Será que algumas das danças que observámos são mesmo DPPT características da região em causa? Até que ponto são genuínas? Onde

estão a maioria das danças que Ribas e Mello nomeiam nas suas obras? Os ensaiadores e bailarinos que dão o seu cunho a cada dança e movimento, não estarão a adulterar o original? O que é certo é que são criadas pelo povo ou por ele popularizadas com o objectivo de divertimento, divulgação e transmissão a outras gerações. Talvez por isso possamos afastar todas as nossas questões e avancemos com a proposta de as designar por danças populares portuguesas tradicionais.

METODOLOGIA

Após a recolha de conteúdos em trabalho de campo passámos a um planeamento de ensino de forma a serem aplicados num contexto educacional (Prática pedagógica). Detalhemos ainda com mais pormenor o que estabelecemos como objectivos gerais, específicos, sócio-afectivos e culturais:

Objectivos gerais

- Contribuir para a formação contínua dos professores e alunos na área da Dança;
- Transmitir dos conhecimentos inerentes à temática proposta, assim como adequar os conteúdos ao público-alvo;
- Divulgar a temática – A dança popular portuguesa tradicional, objecto de formação e divulgação da cultura portuguesa – no contexto da cultura formativa e informativa do património popular, junto da população.

Objectivos específicos

- Conhecer as características da DPPT;
- Identificar as diferentes formas da DPPT;
- Dominar as competências da DPPT e a sua terminologia;

- Identificar estruturas de composição coreográfica das DPPT;
- Desenvolver capacidades de coordenação, postura, consciência espacial e rítmica.

Objectivos sócio – afectivos

- Cooperar com os colegas nas tarefas de grupo;
- Interagir com o docente e/ou colegas;
- Relacionar-se com o grupo e com o docente de forma lúdica, construtiva e formativa.
- Demonstrar espírito crítico sobre a aprendizagem;

Objectivos culturais

- Caracterizar as diferentes regiões de Portugal;
- Identificar as DPPT aprendidas;
- Identificar as DPPT geograficamente.

Uma vez definidos os objectivos propostos foi elaborada a planificação, pretendendo esta ser uma antecipação em relação às acções educativas, tal como proposto por Turra *et al.(1994)*.

Os Conteúdos programáticos apresentados obedecem a uma progressão temporal. De um período para outro, a matéria leccionada progride relativamente com a anterior por, forma a construir-se o corpo de evolução pretendido.

Apoiámo-nos na metodologia adoptada pela Professora Henriqueta Pombeiro na *Escola de Dança do Conservatório Nacional*. A metodologia foi ajustada, no decorrer da acção ao contexto educativo.

Foi feito um registo musical em áudio com a acordeonista Paula Tavares que serviu de apoio à prática pedagógica. Este influenciou na escolha das danças a serem abordadas uma vez que também são parcos os registos

áudio de músicas tradicionais.

Na metodologia proposta recorremos a apresentações públicas pois do ponto de vista pedagógico, estamos a contribuir para que o aluno:

- Aprenda a preparar e construir uma apresentação;
- Desenvolva o sentido de unidade e de colaboração em grupo;
- Aprenda a ultrapassar a ansiedade;
- Adquira o controlo da comunicação (neste caso não verbal) nas apresentações em público;
- Sinta a recompensa pelo trabalho e esforço de um ano lectivo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica desenvolveu-se em dois contextos diferentes, apesar de inicialmente ter sido previsto para um apenas. De carácter extracurricular com a duração de um ano lectivo no *Estúdio de Dança de Carnaxide da Ideias do Século Associação* decorreu a actividade principal. Posteriormente e no decorrer da prática pedagógica surgiu a possibilidade de estender a actividade a outro contexto, cultural e geograficamente distinto, por proposta da Associação *Espaço_corpo* em articulação com o *Estúdio de Dança de Carnaxide da Ideias do Século Associação*. Assumindo a forma de workshop inseriu-se na semana das comemorações do Dia Mundial da Dança 2010 em Castelo de Vide organizado pela Associação *Espaço_corpo* – constituindo-se como actividade pontual.

Como já foi referido anteriormente e considerando a insuficiência de fontes fidedignas, constatou-se a necessidade de reunir / estruturar num

primeiro momento o corpo de trabalho (as danças), tendo em conta a fase de conhecimento já existentes e explorados na companhia *Ciranda – Companhia de Dança Tradicional da Ideias do Século Associação*[11] e só posteriormente já com a recolha feita no trabalho de campo construir a metodologia a aplicar na prática.

Actividade principal - Estúdio de Dança de Carnaxide da Ideias do Século Associação

Contexto em que se desenvolveu a Prática Pedagógica:

- Área: Dança popular portuguesa tradicional.
- Instituição: *Estúdio de Dança de Carnaxide da Ideias do Século Associação*.

O *Estúdio de Dança de Carnaxide*[12] foi fundado em 1 de Outubro de 2003, com o objectivo principal de fomentar o exercício físico num espaço de encontro com a arte e a cultura. A sua oferta de aulas regulares, ateliers, workshops, espectáculos e trabalho com a comunidade, actividades estas, dirigidas às crianças a partir dos 4 anos de idade, aos jovens e aos adultos, promoveram a sua aceitação pública e cimentaram o seu crescimento, em quantidade e qualidade, dando origem, em Setembro de 2008, à *Ideias do Século Associação*. Desde a sua fundação o *Estúdio de Dança de Carnaxide* e a *Ideias do Século Associação*, através da

11 Ciranda – Companhia de Dança Tradicional da Ideias do Século Associação – Companhia a qual integro na qualidade de directora artística juntamente com João Carlos Andrade. Partindo das danças e cantares Tradicionais portuguesas, Ciranda estabelece um diálogo artístico entre o tradicional e o contemporâneo, entre o popular e o erudito. Em simultâneo com a realização de espectáculos e com o suporte do Estúdio de Dança de Carnaxide, desenvolvemos um projecto comunitário de educação e formação artística de danças e cantares tradicionais portugueses. www.ciranda.ideiasdoseculo.pt

12 Estúdio de Dança de Carnaxide – Site: www.edc.ideiasdoseculo.pt

Dança, têm visto o número de associados sempre a crescer e os seus projectos, como a *Ciranda-Companhia de Dança Tradicional*, o Ballet.pt, o Festival FIDO[13] (Festival Internacional de Dança de Oeiras) Festival LisboaDança, os espectáculos infantis[14], os eventos temáticos e a intervenção na comunidade.

- Duração: 1 ano lectivo (2009/2010). Início a 1 de Outubro de 2009, termo a 20 de Junho de 2010.
- Turmas: Turma 1 - 14 alunos do sexo feminino, idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Turma 2 - 11 alunos do sexo feminino e 1 do sexo masculino, idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Turma 3 - 13 alunos do sexo feminino, idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.
- Horários / carga lectiva: Cada turma teve 2 aulas por semana, com a duração de 1 hora (cada aula), 2 horas (semana).
- As aulas dividiram-se em: 1 Aula individual: Turma 1 às Quartas das 17:30horas às 18:30 horas; Turma 2 - Quinta-feira das 18:30 horas às 19:30 horas; Turma 3 às Quarta-feira das 18:30 horas às 19:30 horas; 1 Aula de grupo: Turma 1,2 e 3 – Sextas-feiras das 19:30 horas às 20:30 horas.

No total cada turma teve 60 aulas (correspondentes a 60 horas lectivas), o que perfaz um total 180 aulas (correspondentes a 180 horas lectivas) de prática pedagógica.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo teve com primeiro objectivo a receptividade das alunas em relação à DPPT, o ministrar de

13 Festival FIDO – Site: www.fido-oeiras.com
14 Espectáculo Infantis – “Um passo mágico” Youtube: http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=z3u3NsBnkY4

conhecimentos básicos na respectiva área de conhecimento da nossa cultura. Adicionalmente, procurou-se incutir uma atitude disciplinada na aprendizagem.

As alunas foram, dentro da medida do possível, expostas ao contacto com os processos de produção artística, designadamente os processos de composição coreográfica, produção e organização de todos os processos inerentes.

Em actividades extra-curriculares não é usual a utilização de uma avaliação, seja ela qualitativa ou quantitativa. Optou-se por utilizá-la como elemento de controlo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação possibilitou a valorização das potencialidades dos alunos e também o aperfeiçoamento do acto pedagógico.

Nas ligações interpessoais verificou-se comunicação e cooperação. Os alunos e educadores tiveram um papel activo no processo formativo. Existiu um bom ambiente de trabalho, encorajador das potencialidades expressivas e artísticas dos alunos, sendo de elogiar o esforço destes e os resultados positivos alcançados.

Actividade pontual - Danças populares portuguesa tradicionais – Dia Mundial de Dança 2010 - *Espaço_corpo*

Dadas as características pontuais da actividade que a seguir se descreve a sua organização e objectivos são de carácter introdutórios e de divulgação das DPPT.

A prática pedagógica aqui apresentada incluiu-se nas comemorações do dia Mundial da Dança 2010 em Castelo de Vide sob a responsabilidade da Associação *Espaço_Corpo*.

Contexto em que se desenvolveu a Prática Pedagógica:

- Área: Danças populares portuguesas tradicionais.
- Instituição: *Associação Espaço_Corpo*[15]
- Duração/ data: 1h00 – dia 2 de Maio de 2010 às 11h00
- Local: Igreja de Santo Amaro
- Turmas: 1 Turma com 10 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 40 anos.

O trabalho desenvolvido teve como primeiro objectivo a receptividade dos alunos em relação à DPPT, o ministrar de conhecimentos básicos na respectiva área de conhecimento da nossa cultura.

A metodologia foi ajustada, no decorrer da acção ao contexto educativo em que decorreu a prática pedagógica.

Nas ligações interpessoais verificou-se comunicação e cooperação. Os alunos e formadores tiveram um papel activo no processo formativo o que resultou num bom ambiente de trabalho facilitador da comunicação e processo de ensino-aprendizagem.

Na Metodologia utilizada na prática pedagógica, o ensino da dança popular portuguesa tradicional, onde inicialmente pretendíamos que as danças a serem introduzidas fossem uma ou mais de cada região, tal não foi exequível por diversos motivos entre os quais a difícil sincronização do trabalho de campo com a prática pedagógica sendo ainda que muitas das danças observadas e registadas não se adequavam às idades em causa e,

15 Associação Espaço-Corpo nasceu em Setembro de 2008 com o objectivo principal de dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Joana Andrade no âmbito da Associação de Pais das Escolas de Castelo de Vide desde 1999 até Junho de 2008, e continuar a proporcionar às crianças, jovens e adultos nele envolvidos, o desenvolvimento da formação artística através da dança e da consciência corporal. Tem como actividades implementadas: Curso de Dança na Sociedade 1º de Dezembro; aulas de expressão corporal, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre; comemorações do Dia Mundial da Dança em Castelo de Vide; aulas abertas para a comunidade escolar.

como já referimos, a adequação ao público alvo é um factor relevante para o sucesso de todo o processo.

O trabalho desenvolvido tanto na actividade principal (*Estúdio de Dança de Carnaxide* da *Ideias do Século Associação*) como na actividade pontual (comemorações do Dia Mundial da Dança 2010 organizado pela associação *Espaço_corpo* em Castelo de Vide) teve como primeiro objectivo a criação de receptividade dos alunos em relação à DPPT e o ministrar de conhecimentos básicos na respectiva área. Adicionalmente, procurou-se incutir uma atitude disciplinada na aprendizagem, através destes conteúdos pelo seu potencial animado e integrador.

A maior dificuldade com que nos deparámos na prática pedagógica foi a falta de registos áudio o que influenciou a escolha das danças a serem abordadas. Existem à venda diversos Cd com músicas tradicionais mas o seu conteúdo geralmente não coincide com as danças que registámos. Alguns ranchos folclóricos disponibilizaram-nos os seus registos áudio mas não nos foi já possível incluir as suas danças na nossa prática pedagógica.

NOTAS FINAIS:

Identificamos como maior dificuldade verificada neste estudo, a constatação de que, se há grupos / ranchos e pessoas especializadas na área das DPPT que têm interesse e disponibilidade para partilhar o trabalho coreográfico / etnográfico, outros há que não se encontram disponíveis para essa partilha, que receiam a abertura e a exposição a elementos exteriores.

Os objectivos enunciados no início deste trabalho, foram, no nosso entender, atingidos; uma vez que a acção educativa global foi estruturada com base nos conhecimentos adquiridos e amplamente discutida com os

Orientadores Pedagógicos. Daí resultou, sem dúvida, uma promoção da fruição e interpretação da DPPT reforçando a constituição de valores éticos e estéticos tendo como resultado a criação e formação de novos públicos.

Estabelecemos a nossa própria metodologia, com base em fontes fidedignas. Com todas as reservas que colocamos, com todas as lacunas e falhas que eventualmente se detectem ousamos expô-la aqui pois entendemos que a divulgação da cultura portuguesa no contexto de cultura formativa e informativa do património popular se encontra como que "adormecida" e consideramos ser urgente a sua recuperação e preservação.

Os Professores com actuação, principalmente na área da dança, poderão aqui encontrar uma base de trabalho em que se poderão apoiar proporcionando aos seus alunos um ambiente de aprendizagem útil e diversificado ou ainda criarem outros caminhos/percursos, de acordo com a sua capacidade criativa, pois muito do trabalho recolhido que se encontra em anexo não foi explorado metodologicamente, podendo por esse facto constituir-se como matéria de estudo para futuras explorações.

Este estudo resulta assim como ponto de partida para novas pesquisas que têm como objectivo principal classificar e registar as DPPT.

> ***"(…) este trabalho espera com a maior brevidade possível, pois quanto mais se tarda, mais difícil, imperfeito ou mesmo impossível se tornará pela morte, desaparecimento ou adulteração da matéria-prima, quer quanto à música, quer quanto à coreografia." (Santos & Mourinho, 1980, p.14).***

BIBLIOGRAFIA

AZINHAL, Abelho, LEITE, Joaquim, RIBAS, Tomaz, MATOS, Manuel, 1981, *Colóquio Sobre Folclore, comunicações discursos e conclusões,* Lisboa, INATEL

BATALHA, Ana Paula, 2004, *Metodologia do Ensino da Dança*, Cruz Quebrada: FMH Edições.
BELL, Judith, 1997, *Como Realizar um Projecto de Investigação,* 2ª ed., Lisboa, Gradiva.
CAIADO, José, 1991, *Guia dos Instrumentos Musicais Tradicionais Portugueses*, Lisboa, Associação Portuguesa de Educação Musical
CARMO, Hermano e FERREIRA Manuela M., 1998, *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
FERNANDES, M., 2000, *Sistematização da dança tradicional portuguesa – Classificação das variáveis coreográficas, espaço, ritmo e gestos técnicos*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada. (Biblioteca FMH/Tese D – 252).
MELLO, Pedro Homem, *Danças de Portugal*, Porto, Livraria AVIS, 1962, *Danças Portuguesas*, Porto, Lello & Irmão
MINDEN, Elisa Gaynor, 2005, *The Ballet Companion*, Nova York, Londres, Toronto e Sidney, Fireside, Simon & Schuster
MOURA, Margarida, 2007, *Coreografia tradicional: Princípios de composição*. In M. Moura, & E. Monteiro (Eds.), *Dança em contextos educativos* (p. 167-178). Cruz Quebrada: FMH Edições.
MOURA, Margarida, 2007, *Da tradição dançada à escrita da tradição*. In M. Moura, & E. Monteiro (Eds.), *Dança em contextos educativos* (p. 107-121). Cruz Quebrada: FMH Edições.
PRINA, Frederica Calvino e PADOVAN, Maurizio, 1995, *A Dança no Ensino Obrigatório*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
RIBAS, Tomaz, 2004, *O trajo Regional Em Portugal*, Lisboa, Difel.
RIBAS, Tomaz, 1982, *Danças Populares Portuguesas*, Lisboa, Biblioteca Breve.
RIBAS, Tomaz, 1974, *Danças do Povo Português* Lisboa, Ministério da Educação e Cultura.
SANTOS, Junior e MOURINHO, António, 1980 *Coreografia Popular Transmontana*, Sociedade Portuguesa de Antropologia Fascículo IV vol.XXIII.
THIERRY, Fernandes Parente, 2007, *O Tratamento Didáctico do Conteúdo no Ensino das Danças Tradicionais – estudo aplicado no 2º ciclo do Ensino Básico"*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto. Co-orientação.
TURRA, et al.,1994, *Planejamento de Ensino e Avaliação*. São Paulo, Ed.: Summus Editorial

Suzana Nunes
Mestrado em Metodologias da Dança (2010) Licenciatura em Dança nas áreas de espectáculo e educação, pela *ESD,* IPL. Curso Técnico Profissional de Bailado pela *ETPB – CNB.* Fundadora da Ideias do Século Associação, coordenadora pedagógica do Estúdio de Dança de Carnaxide, uma das responsáveis pelo FIDO e pela Ciranda – CTDO.

Vera Amorim
Doutoranda na U.L. (2012), Mestre pela F.M.H., Associate Diploma – I.C.B - pela I.S.T.D. –, Londres, Licenciada em Dança |ramo da educação, pela ESD do I.P.L., Curso de Formação de bailarinos pela EDCN (1985). Lecciona na ESD desde 1989 onde e integra o Conselho Técnico Científico e o Conselho de Representantes.

A EMERGÊNCIA DE UM PROJECTO COMUNITÁRIO DE COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

Ana Paula Batalha*, Ana Macara* & Katia Mortari**

*UTL/FMH, Portugal
**UEL/EMH, Brasil

Resumo: A obesidade infantil reflecte-se na qualidade de vida e cria um estigma social preocupante, que procuramos colmatar por via da implementação de um modelo ecológico de Dança, integrado num programa comunitário. Realçamos a Dança, pelo seu grande contributo na aquisição de hábitos saudáveis e estilos de vida activos e pelo seu papel de estímulo psicológico e motivacional, em complementaridade com as questões culturais e artísticas que promovem a integração social dinâmica. O projecto tem como objectivo prevenir e tratar a obesidade infantil, de forma a contrariar a taxa de crescimento no que diz respeito á pré-

obesidade e á obesidade infantil.

Palavras-chave: dança; obesidade infantil; estilos de vida saudáveis.

Introdução

A obesidade infantil é uma desordem resultante de um conjunto complexo de múltiplas causas e não apenas um problema singular. Estudos indicam uma relação directa entre ser uma criança ou um adolescente obeso ou pré-obeso, e ser um adulto obeso. A obesidade nos jovens é já um fato ameaçador na Europa. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) o sobre peso e a obesidade são hoje considerados factores de risco que necessitam de especial atenção, por parte dos gestores da área de Saúde Pública, no intuito de consciencializar os cidadãos sobre os efeitos nocivos à saúde. Os dados desta organização têm revelado uma tendência de aumento do percentual de pré-obesos e obesos na população portuguesa em especial junto a população infantil, compreendida entre os 7 e 11 anos de idade. Esta situação é muitas vezes geradora do desenvolvimento de enfermidades crónicas que põem em risco a qualidade de vida e saúde dos indivíduos (Aires, 2004). É recorrente nos estudos a indicação de que são as mudanças nos hábitos alimentares ocorridas neste último século e a progressiva diminuição das práticas de actividade física, alguns dos factores preponderantes para o aumento no número de casos de obesidade em todo o mundo (Francischi, et al., 2000). A ingestão de alimentos ricos em gordura e açúcares e reduzidos em carbo-hidratos complexos e fibras propiciam este desequilíbrio nutricional, permitindo que

a obesidade seja hoje considerada uma verdadeira epidemia. De tal modo, os epidemiologistas prevêem que as crianças de hoje serão a primeira geração a ter uma esperança de vida mais curta que os actuais adultos (Carmo, 2004, 2008). Percebe-se então que, já na infância, medidas de controlo do excesso de peso devem ser adoptadas.

Nesta década, estudos realizados pelo American College of Sports Medicine (2006), procuram dar indicações sobre como favorecer o equilíbrio adequado entre a ingestão e o gasto calórico. Nos seus indicadores a prática constante de actividade física é necessária para a manutenção deste equilíbrio e nesta, a Dança está incluída. Tendo como objectivo a implementação de comportamentos saudáveis, vamos dar atenção especial ao desenvolvimento cárdio-respiratório, trabalho muscular e articular, mas respeitando sempre a individualidade e o ritmo de progressão do esforço.

Assim, a nossa proposta é considerar não apenas um factor determinante da obesidade, mas analisar todo o envolvimento e trabalhar com os jovens de uma forma global e humanizada, de modo a que consigam manter um programa alimentar a par e passo com muita actividade física sendo esta suportada por uma proposta atractiva e motivante, que incida igualmente nos aspectos emocionais que favoreçam o equilíbrio, hábitos de vida saudável e acções que possibilitem o auto-controle na dinâmica social, que contribua também para diminuir o estigma do obeso.

A relação positiva entre a actividade física e a saúde deve ser almejada sem contudo privar o indivíduo de momentos agradáveis, de bem-estar e contentamento. A satisfação na realização da actividade é que fará com que o sujeito a inclua nos seus hábitos. Neste sentido acreditamos que a Dança, cumpre um papel primordial.

Para tal, propomos um programa multidisciplinar a partir da Universidade, e neste caso da UTL-FMH-Dança, tendo por base os princípios de sucesso do programa Peso da FMH, que possibilite criar, consolidar e manter hábitos saudáveis em que a Dança tem um papel relevante. No âmbito do acto performativo e das várias formas e estilos de Dança, valorizamos o cruzamento entre os aspectos da motricidade, da comunicação colaborativa e do estímulo psicológico e motivacional.

Obesidade

O tratamento da obesidade infantil incide essencialmente na modificação do estilo de vida da criança, o que torna difícil esta tarefa de perda significativa de peso e, mais que isso, mantê-la. O envolvimento dos pais e avós, dos professores, educadores e dos agentes da comunidade em geral, é absolutamente imprescindível e todos aqueles que estejam em contacto com o jovem obeso devem seguir o plano proposto, pois muitas vezes verificamos que na escola, algum familiar ou alguém que tem contacto com o jovem obeso esquece o plano e transgride-o na sua execução e manutenção, oferecendo oportunidades de saborear alimentos proibidos ou deixando a criança ver televisão tempo de mais. Não precisamos dizer que não há programa que resista a essas investidas.

No entanto, a partir do momento em que se consegue a adesão da família e de todos à volta do jovem obeso, através do esclarecimento relativamente aos benefícios para a saúde que resultam da perda de peso, o trabalho fica mais fácil, apesar de não ser natural nem agradável induzir alguém a perder peso, muito menos as crianças.

As estratégias que propomos neste projecto, visam adequar a alimentação a um teor calórico baixo que induza à perda de peso, pretendemos incentivar a vida ao ar livre e o gosto pela natureza e

paralelamente procuramos estimular uma actividade física apelativa, que neste caso específico é a Dança. É importante quando se trata de crianças apresentar uma actividade mais aliciante e mágica que vá ao encontro dos seus desejos e necessidades. Já houve estratégias bem sucedidas de perda de peso apenas reduzindo o tempo gasto diante da televisão, mas se for possível introduzir uma actividade agradável e com dispêndio de energia, naturalmente que é mais estimulante e dá garantias de continuidade e por este motivo o sucesso é quase certo.

Doak C.M. et al (2006) destacaram o sucesso das intervenções, destinadas a reduzir o peso corporal, na redução do tempo que as crianças passam a ver televisão, e recomendaram que esta vertente se incluísse sempre que as crianças passem muito tempo assistindo televisão ou jogando computador. Alertamos com um grande princípio, que é essencial dar uma atenção constante á criança obesa, de modo a impedir uma ingestão indiscriminada de alimentos ricos em gordura e açúcares, a contrariar o sedentarismo e a evitar a todo o custo a privação de qualquer actividade física devido a algum estigma social.

Dança

Alguns estudos têm abordado a Dança como actividade física, cultural e artística e indicam que o seu desenvolvimento pode contribuir na construção e manutenção de uma vida com qualidade para quem as desenvolve. A Dança favorece a saúde e a condição física, facilitando a adaptação às necessidades da vida diária, prevenindo a degeneração da saúde e o aparecimento da obesidade, promovendo naturalmente a qualidade de vida. Especificamente neste contexto, surgem para além dos benefícios físicos, os psicológicos e sociais que advêm desta prática e que são muito evidentes, como corroboram os trabalhos desenvolvidos por

Colin (2007), Robinson (1999), Gray (1989), Midol (1982), entre outros. Neste contexto estimulam-se as habilidades motoras básicas, os deslocamentos, a orientação espacial e as capacidades motoras (de coordenação e combinação, força, resistência aeróbia, flexibilidade, equilíbrio e ritmo). Por outro lado, através da prática regular da dança e pelo uso do tipo de esforço e de intensidade com que se realizam, permite combater/controlar a obesidade. De realçar ainda o papel da Dança como estímulo psicológico e motivacional, em complementaridade com os aspectos anteriores da acção motora moderada ou intensiva e ainda sublinhar outras questões do foro cultural e artístico que dão prazer e favorecem a integração social dinâmica, pelo confronto sistemático com as formas de comunicação com o outro e com pequenas audiências. Os jovens ao participarem nas actividades de dança estão motivados a médio e a longo prazo graças à sua vontade e ao estímulo da interpretação de diferentes formas de dança. Jovens que têm problemas e que fazem parte de um projecto comunitário em que a dança está presente, têm a possibilidade de acordar para a vida, fazer renascer o seu corpo, desenvolver a criatividade, demonstrar a sua sensibilidade e partilhar um evento performativo. Ter a possibilidade de estudar dança, brincar com o corpo, com o espaço e com o tempo, imaginar e sonhar, são todas acções que fazem parte da dança que propomos para este projecto.

A dança pode e deve ser praticada por todos aqueles que queiram praticá-la independente de sua idade, de seu peso corporal e das suas limitações. A Dança pode ser desenvolvida democraticamente, devendo estar acessível a todos. Hoje o enfoque é para a Dança (físico, emocional, social) como um elemento pertencente a um conjunto de práticas agradáveis, estimulantes e energizantes, que promovem e facilitam a adopção de hábitos saudáveis e que permitem desenvolver um estilo de vida com mais qualidade. A relação positiva entre a actividade física e a

saúde deve ser almejada sem contudo privar o jovem de momentos agradáveis, de bem-estar e contentamento. A satisfação na realização das actividades é que fará com que as crianças as incluam nos seus hábitos. Deste modo apresentamos uma proposta de prevenção e diminuição da obesidade que inclua a Dança, vinculada a diferentes contextos, de modo a promover um estilo de vida saudável ao longo de toda a existência. Acreditamos que no âmbito do projecto comunitário que propomos, a pedagogia da dança assente principalmente na motricidade, deva ser o motor, contudo não podemos excluir a possibilidade muito interessante e estimulante de ver a dança - forma de arte – nos seus aspectos de criação e recriação de movimentações infinitas que geram novas formas, novos espaços, novas coreografias.

Quantos novos criadores, bailarinos e intérpretes podem ser despertados dentro de um ambiente criativo de um projecto comunitário e com uma população problemática? A dança e os intérpretes podem ganhar muitíssimo se conceitos mais alargados se aplicarem ao mito do virtuosismo.

Projeto Comunitário

Seguindo as tendências mundiais, em Portugal o programa Nacional de Combate à Obesidade tem procurado implementar medidas que promovam uma melhoria da oferta alimentar nas escolas, um envolvimento mais eficaz da indústria alimentar para reduzir os teores de gordura e açúcar nos alimentos e muita publicidade relativamente aos benefícios da actividade física, em oposição ao sedentarismo, para efectiva redução de gordura (massa gorda). Espera-se que esta informação à população ajude a desenvolver hábitos mais saudáveis de vida.

Para reforçar e complementar o programa Nacional de Combate à

Obesidade surge a nossa proposta de um programa comunitário de intervenção multidisciplinar junto das escolas e apoiado pela Universidade.

Qualquer projecto comunitário pode ser definido como um conjunto de actividades organizadas em acções concretas, com o objectivo de atender as necessidades identificadas por uma comunidade. O projecto comunitário é uma ideia social emergente de pensar e praticar acções sócio-comunitárias numa abordagem multifacetada mas integrada, por meio da partilha com diferentes sectores da comunidade que visam a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento cultural e social de uma comunidade. Nesta sequência apresentamos:

QUADRO SÍNTESE DO PROJECTO COMUNITÁRIO DE COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

Programa A nossa proposta é levar a Universidade á Escola ou á Comunidade, e em equipa promover a prática da dança de forma regular e promover a adopção de hábitos alimentares saudáveis com o grande objectivo de reduzir o peso corporal das crianças ou prevenir a obesidade ou pré-obesidade dos jovens em idade escolar.
Formato Projecto alimentar - sessões educativas, de informação e de avaliação em horário escolar e de frequência mensal. O local será na escola
Projecto Dança - realiza-se uma ou duas vezes por semana conforme disponibilidade da escola e das crianças ao longo do ano escolar. O local será num ginásio da escola ou da junta de freguesia.
Conteúdos Os conteúdos do projecto Dança incluem temas para criatividade e improvisação de acordo com a motivação das crianças, técnicas de dança de acordo com as especificidades da população e de cada prática, modelo expressivo adequado ao contexto, prática moderada e intensiva de uma das técnicas de dança, produção e apresentação de um evento de dança. Quanto ao problema alimentar propomos o fraccionamento alimentar e a redução de calorias na alimentação.

O ponto de partida do projecto reside sobretudo nas informações vindas das escolas e trazidas pelas famílias sobre as crianças problemáticas e sobre questões sociais relevantes. A Universidade a partir da constatação da existência de problemas de obesidade na comunidade identifica as necessidades, que poderão ser atendidas por meio da implantação dos projectos. A escola segundo Flynn M.A.T. et al (2006), é considerada o ambiente essencial na promoção de um peso saudável, uma vez que permite o acesso à informação da maioria da população infantil. Além de ser um lugar ideal para educar as crianças sobre os estilos de vida saudáveis, as escolas podem fazer mudanças concretas e positivas nos padrões alimentares e exercício físico, oferecendo alimentos saudáveis nas cantinas e criando condições para a realização de actividade física durante o horário escolar, pausas e actividades extracurriculares. Acreditamos que a família através da informação e colaboração dos pais e a escola com o papel de modelar as atitudes e comportamentos das crianças sobre a actividade física e a nutrição ocupam um lugar central na ideia da saúde das crianças. É com base no conhecimento e informações desta dupla que os agentes comunitários e os educadores podem aprender a configurar as estratégias de conhecimento e do comportamento que irão permitir estabelecer relações de qualidade. O projecto deve ter uma estratégia de acção na qual a comunidade deixa de ser o sujeito passivo para ser o sujeito activo no processo de transformação da sua condição, neste caso específico, de obeso ou pré-obeso. O projecto comunitário tem que enquadrar além dos jovens obesos, pré-obesos e famílias, a Universidade, os educadores e os agentes comunitários com informações primordiais sobre procedimentos a desenvolver e a forma possível de operacionalização. Estes projectos constituem uma actividade complementar de formação e desenvolvimento de boas práticas no cumprimento de uma missão de âmbito educativa, depois de os mentores

terem sido despertos e sensibilizados para a realidade social envolvente. Assim temos como objectivo fundamental auxiliar os jovens problemáticos – obesos e pré-obesos, a interagir na escola e sociedade de forma determinada, usufruindo de uma melhor qualidade de vida.

Princípios

Tratar esta importante questão de saúde pública implica a integração dos vários parceiros como já referenciamos: a família, os professores, os médicos, aqueles que fabricam ou cozinham os alimentos, os formadores, os autarcas, quer dizer as instituições que gerem a educação, a saúde, o desporto e a vida comunitária em geral. A obesidade tem uma maior prevalência entre pessoas de grupos socioeconómicos desfavorecidos, o que aponta para a necessidade de prestar uma atenção particular à dimensão social da questão. Há quatro aspectos fundamentais ligados aos projectos por nós esboçados:

- Os projectos têm de ser levados a cabo de forma multidisciplinar e a todos os níveis, desde o nível universitário, ao comunitário e familiar.
- Os programas devem ponderar os riscos relacionados com a saúde. As acções estabelecidas devem contribuir para reduzir todos os riscos associados a um regime alimentar deficiente e á pouca actividade física, incluindo, mas não só, os riscos associados ao excesso de peso.
- As acções devem abranger todas as áreas sociais para permitir a utilização de uma maior gama de instrumentos de acção, a criação de redes e parcerias, bem com o envolvimento do sector público e privado.
- As propostas podem exigir o envolvimento de intervenientes do

sector privado, tais como os da indústria alimentar e a sociedade civil e dos intervenientes locais, tais como as escolas, centros de saúde e as organizações municipais.

- A monitorização e o controlo são essenciais em termos futuros. O número de projectos e as acções realizados para melhorar os regimes alimentares e para desenvolver diferentes actividades de dança têm de ser avaliados para verificação dos dados negativos e positivos.

1-Projeto Alimentar

Nos últimos anos a obesidade infantil ganhou importância e preocupação quando associada à obesidade na vida adulta. A idade da adolescência parece ser o período mais crítico no desenvolvimento da obesidade duradoura. Foi demonstrado em diversos estudos que a obesidade é mais prevalecente nas, classes sociais baixas, em lares conflituosos e em casos de problemas mentais. Geralmente é oriunda de factores genéticos e ambientais representados por sedentarismo, hábitos alimentares inadequados e na adolescência traz consequências psicológicas e sociais significativas tais como o mau rendimento escolar, o isolacionismo e a baixa auto-estima, o que pode acarretar várias outras situações de risco próprios da faixa etária. Além disto a obesidade predispõe problemas orgânicos persistentes e sérios tais como: hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, diabetes mellitus, apneia do sono, puberdade precoce, patologias ortopédicas, etc. De acordo com os estudos de Vieira et al (2009) e Sichieri et al (2008) os nutrientes nomeadamente os bolos e os refrigerantes ingeridos pelas crianças nas escolas são responsáveis por muitos dos distúrbios alimentares e por problemas de saúde. Assim qualquer que seja o programa de tratamento

da obesidade infantil, este deve sempre incluir orientação dietética individual e familiar, aumento da actividade física e suporte nutricional. Um programa alimentar equilibrado instituído precocemente, pode evitar a obesidade na vida adulta.

Este trabalho visa estabelecer uma parceria escola – centros de saúde para o diagnóstico e intervenção precoces, capacitando igualmente os educadores, as famílias e os jovens para lidar com o problema através de um plano alimentar adequado e através de actividades que conduzam ao bem-estar.

A prevenção e combate à obesidade com a focalização na alimentação saudável, tem como estratégia promover um trabalho centrado na escola/comunidade mas de âmbito interinstitucional e multidisciplinar. Os parceiros principais são a escola e a família. A escola é o ambiente privilegiado de educação para a saúde e no combate à obesidade infantil torna-se uma ferramenta essencial, onde essa abordagem deve ser feita de uma forma construtiva e positiva.

Praticamente todas as preferências alimentares das crianças são aprendidas pelas experiências vividas no seu ambiente familiar. O contributo da família é pois determinante para prevenir a obesidade.

Este plano pretende promover uma alimentação completa que inclua todos os alimentos, equilibrada para fornecer os alimentos com harmonia e variada pela importância da diversificação dos alimentos. Como objectivos alimentares prioritários e que devem ser controlados e incentivados pelos parceiros da escola, comunidade e família temos: fraccionar a alimentação diária; promover o consumo de alimentos de elevada densidade nutricional, quer dizer, alimentos saciantes; limitar o consumo de alimentos de elevada densidade calórica.

OBJECTIVOS

- Prevenção: estratégia centrada na comunidade no âmbito interinstitucional e multidisciplinar.
- Combate à obesidade: intervenção integrada multissectorial e multidisciplinar, plano de comunicação, abordagens prioritárias.

METODOLOGIA

- Mobilização de parceiros
- Capacitação e mobilização de profissionais de Saúde
- Capacitação e mobilização de profissionais de Educação
- Desenvolvimento de iniciativas regionais
- Desenvolvimento de projectos locais.

INTERVENÇÂO

Potenciar acções que estimulem uma nutrição:

- Completa - Incluir todos os alimentos
- Equilibrada – Ingerir alimentos com moderação
- Variada - Diversificar os alimentos
  - Fraccionada - Alimentação diária repartida
  - Promover o consumo de alimentos de elevada densidade nutricional - alimentos saciantes.
  - Limitar o consumo de alimentos de elevada densidade calórica.

2 -Projeto Dança Estilo de Vida Saudável

A dança inserida neste contexto é agente e actor no mesmo processo. A dança com características de incentivo motor e de desgaste físico proporciona em cada sessão, a vivência de diferentes saberes-fazer, o

domínio da linguagem corporal e verbal, a estruturação espacial e temporal, a possibilidade de comunicação com o corpo, o estabelecimento de relações interpessoais.

Permite também um tempo para o imaginário se desenvolver, ocasião de descoberta e de construção, de modo a que cada um se encontre consigo próprio, se conheça, se aceite, se situe, em síntese, encontre a sua própria individualidade.

A intervenção no âmbito da dança deve, segundo Batalha (2004), responder á necessidade de dançar e fruir a dança como acontecimento e deve utilizar várias técnicas, estilos, metodologias e objectivos:

OBJECTIVOS

- Promover a actividade física moderada e intensiva
- Contribuir para adopção de um estilo de ser e fazer
- Produzir pensamentos com coerência interna
- Ampliar a visão do mundo
- Possibilitar o desgaste calórico
- Reforçar a reconstrução da auto-estima
- Promover a articulação entre a razão, a emoção e a imaginação

METODOLOGIA

- Intervenção com várias técnicas, estilos e estéticas
- Vivenciar os *skills* de dança e aprendizagem da linguagem corporal e verbal
- Estruturar: a noção corporal, espaço, tempo e ritmo
- Implementar a diversidade da comunicação e o estabelecimento de relações interpessoais

- Favorecer momentos de desenvolvimento do imaginário, da descoberta e da construção, de modo a que cada um se encontre consigo próprio, se conheça, se aceite, se situe, em síntese, encontre a sua própria individualidade.

INTERVENÇÃO

Potenciar acções que estimulem a prática da Dança:

- Criatividade – estimular a imaginação
- Comunicação – favorecer o diálogo corporal
- Crítica - implementar o juízo estético
- Auto-estima - desenvolver *skills* motores e expressivos motivantes e prazerosos
- Interacção social - partilha de valores históricos e culturais.

Conclusões

Este artigo propõe duas experiências de aplicação de projectos comunitários, resultantes da interacção academia/escola/família/comunidade, o projecto alimentar com o foco na apresentação e informação de produtos alimentares saudáveis e o projecto sobre estilo de vida activo assente na prática de dança.

Esta intervenção social em que propomos promover a saúde dos jovens, tem como ponto de partida intervir ao nível do conhecimento da criança para que ela se possa proteger das tentações e possa desenvolver a capacidade de interpretar o real e actuar de modo a induzir atitudes e/ou comportamentos adequados. Neste processo, os alicerces são as *'forças'* de cada um, no desenvolvimento da autonomia e de competências para o exercício pleno da cidadania de acordo com o Programa Nacional de Saúde (2006).

As soluções são construídas e estudadas na Universidade por meio da pesquisa-acção, ao mesmo tempo que se transferem metodologias de ensino, boas práticas alimentares, actividade motora regular e tecnologias sociais para a comunidade.

Trabalhar com a comunidade é uma experiência estimuladora e repleta de desafios, pois proporciona à Academia a oportunidade de repensar não somente nas suas teorias e práticas, como na intervenção social.

As duas iniciativas aqui apresentadas são propostas para a ampliação da capacidade comunitária para intervir na sua realidade social e gerar benefícios que podem ser compartilhados e replicados para outras comunidades.

É cada vez mais importante investir na vida activa dos jovens, proporcionando-lhes actividades significativas, saudáveis, acessíveis, motivantes, lúdicas, criativas e altamente socializantes.

Esta intervenção social, pensamos que é uma alternativa feliz e eficaz, que pode contribuir para a solução dos problemas de obesidade das crianças de cada comunidade, por meio da abordagem da Universidade junto das escolas e do intercâmbio entre as várias instituições e profissionais.

BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2004). Níveis de Actividade Física Habitual em Crianças e Adolescentes com Excesso de Peso e Obesidade Sujeitos a um Programa de Exercícios. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Batalha, AP. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa, FMH edições

Carmo, I. (2004). Doenças do Comportamento Alimentar. Lisboa: ISPA.

Carmo I, et al (2008). Overweight and obesity in Portugal: national prevalence in 2003-2005. *Obesity*.9:11-19

Colin,W. (2007). Obesity and weight management in primary care. London: Blackwell Pub

Doak C.M. et al (2006). The prevention of overweight and obesity in children and adolescents: a review of interventions and programmes. *Obesity Reviews* 7:111-136

Flynn, M.A.T. et al (2006). Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a syntheses of evidence with best practice recommendations. *Obesity Reviews* 7 (suppl 1):7-66

Francischi, R. P. et al. (2000). Obesidade: Atualização sobre a sua etiologia, morbidade e tratamento. *Revista de Nutrição* , 13(1): , pp. 17-28,.

Gray, J. A. (l989). Dance Instruction-Science applied to the Art of Movement. Illinois H. K. Books.

Midol, N. (1982). Théories et Pratiques de la Danse Moderne. Paris: Amphora.

Programa Nacional de Saúde Escolar Desp. N.º 12.045/2006 (2.ª Série)- DR. N.º 110-7 Junho.

Plano Nacional de Saúde 2004-2010. Ministério da Saúde Volumes 1 e 2. Prioridades e Orientações estratégicas. Julho de 2004. http://www.dgs.pt/.

Robinson, J. (1981). Élements du Langage Choréoghraphique. Paris:Vigot.

Vieira A.C.R. et al (2009). Body mass index for predicting hyperglycemia and serum lipid changes in Brazilian adolescents. *Rev Saúde Publica*.43(1):44-52.

Sichieri R. Et al (2008). School randomised trial on prevention of excessive weight gain by discouraging students from drinking sodas. *Public Health Nutr*. 12(2):197-202.

Ana Paula Batalha
Professora Catedrática FMH/UTL e Universidade Lusíada; Investigadora da FCT, INET/MD; Orientadora de diversos trabalhos de mestrados e doutoramentos, de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, *master class*, seminários e *workshops* em Portugal e estrangeiro. Possui vários artigos publicados e dois livros editados sobre o Ensino e a Sistemática da Dança.

Ana Macara
Professora Associada com Agregação FMH-UTL. Doutoramento Europeu em Dança – FMH, Université Libre de Bruxelles, Université Paris V e University of Surrey. Investigadora FCT, INET/MD, Centro de Artes Performativas. Coordenação de projectos artísticos. Criação/Direcção Artístico “4º Colectivo”. Artigos em periódicos e livros de Actas de eventos nacionais e internacionais.

Katia S M Mortari
Professora na Universidade Estadual de Londrina UEL/EMH/BR; Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo USP/BR; Doutoranda em Motricidade Humana na especialidade da Dança UTL/FMH/PT; Bolsista FCT; Professora em cursos de licenciatura, formação profissional e pós graduação na área da Educação Física, Dança e formação docente.

A IMPROVISAÇÃO NO ENSINO DA DANÇA

Maria João Alves

Faculdade de Motricidade Humana-UTL, Portugal

Resumo: A improvisação enquadrada como uma atividade que fomenta à exploração do movimento, está totalmente aceite e democratizada no ensino da dança. Solicitar aos alunos de dança para explorar o movimento dentro de conceitos estritos e pré-determinados, geralmente através de indicações verbais simultâneas com a produção de movimento, é uma prática comum no ensino de várias formas de dança. Pretendemos mostrar as possibilidades pedagógicas do método de improvisação, assim como o seu contributo para o desenvolvimento da criatividade. Com este propósito, exploraremos questões relacionadas com a improvisação a solo e em grupo (Sawyer, 2000), a sua distinção relativamente ao método de composição e as características de resposta aberta (Carter, 2000), as implicações no sistema motor e cognitivo (Hagendoorn, 2003) e as implicações na dinâmica dos processos organizacionais (Moorman, 1998).

Palavras-chave: dança; improvisação; composição; processos.

organizacionais.

O método de improvisar corresponde a uma estratégia cognitivo-percetiva de produção de movimento que os profissionais de dança, coreógrafos, performers e professores, utilizam para desenvolver uma resposta motora aberta, criativa e intuitiva. A exploração de movimento dentro de conceitos estritos e pré-determinados, geralmente através de indicações orais simultâneas com a produção de movimento, apesar de estar totalmente aceite e democratizada no ensino da dança, como uma atividade desenvolvida dentro de disciplinas de composição e coreografia, e de dança educativa/dança criativa, apenas mais esporadicamente está incluída em aulas de técnicas de dança. Sendo uma prática comum no ensino de dança menos formal, procuramos evidenciar as implicações pedagógicas da improvisação como forma de incentivar os professores de dança a socorrer-se deste método de exploração de movimento, principalmente aqueles que maioritariamente trabalham com a solicitação de respostas motoras fechadas, como em aulas de técnica de dança, clássica ou moderna.

De que forma a improvisação em dança alterou a prática de dança?

O recurso ao processo de improvisação em dança trouxe alterações na prática de dança, tanto ao nível da produção coreográfica, como dos pensamentos pós-ativos presentes na apreciação de obras artísticas, com evidentes repercussões no ensino-aprendizagem da dança. Segundo Carter (2000), a improvisação em dança alterou da seguinte forma a prática de dança:

- Enriqueceu a coreografia através dos seus efeitos em performances;
- deslocou o foco da dança como um objeto para o público apreciar, através da sua aparência, para a ação que ocorre entre os bailarinos durante a evolução do processo de trabalho;
- alterou a escolha e o uso de espaços performativos com o efeito da dança improvisada;
- induziu a uma mudança no pensamento sobre o que determina que um desempenho seja satisfatório; e
- conduziu à dissipação do conceito de repertório no seu sentido tradicional.

O autor avança que no domínio do pensamento aquando da avaliação de dança improvisada possam ser valorizados critérios diferentes dos utilizados tradicionalmente, como as alterações, o fluxo e o risco tomados pelo improvisador.

> ***In the arts, improvisation involves suspension of set structures for a practice and the introduction of nontraditional elements. As a precondition, improvisation thus requires the power to invent new forms spontaneously. (Carter, 2000, p. 181)***

A dança teatral vigente em séculos anteriores partiu de sistemas hierárquicos e evoluiu, sob uma perspetiva social, para as práticas participativas coletivas (Carter, 2000). Os novos sistemas participativos para a produção artística no século XX permitiram uma maior liberdade e responsabilidade para aqueles que realmente atuam. Observam-se alterações da função da audiência, das expectativas dos bailarinos e das práticas de dança com o conceito de *forma aberta* como alternativa à repetição. O processo torna-se mais importante do que o produto, que está em constante fluxo. A função do público foi alterada, permitindo, por um

lado, a incorporação do público sobre a performance, e por outro, o distanciamento do público da mesma. As expectativas dos bailarinos mudaram na medida em que a repetição hábil de coreografia pré-estabelecida já não é considerada suficiente. Em muitos contextos de vanguarda, o artista tem constantemente de se reinventar, muitas vezes em tempo real. Segundo Carter, o conceito de *forma aberta*, oferece uma alternativa à repetição de acordo com estruturas pré-definidas e constitui-se como um processo que se torna mais importante que o produto final, uma vez que por definição está em constante evolução. O que o público vê é um exemplo de uma das muitas possíveis realizações da ideia. Para o autor, a improvisação incorpora estes temas-chave: o desuso de práticas hierárquicas e a aprovação da forma aberta.

> ***It is reasonable to expect that improvisation will continue to have an important role in the future developments of dance in the twenty-first century as virtually all past traditions in the arts are again and again challenged with the demand for ongoing revitalization. (Carter, 2000, p. 189)***

Características de ação na improvisação

Relativamente à improvisação musical, Moorman & Miner (1998) sistematizam os vários tipos de improvisação considerando que as diferentes categorias não representam categorias estanques mas um contínuo de 3 níveis diferenciados: *adaptações, desvios e composição.* No primeiro nível de improvisação, as *adaptações*, envolvem pequenos ajustes para uma peça ou processo pré-existentes. Um segundo nível de improvisação preconiza *desvios* mais fortes da música referente ou subjacente. No nível de *composição*, correspondente a uma forma extrema de improvisação, o improvisador liberta-se de ligações claras relativas ao

original e compõe novos padrões (motivo ou tema de improvisação).

Outro autor, Sawyer (2000), aponta a existência de uma forte ligação entre os conceitos de criatividade e de intuição e a prática de dança improvisada. Sawyer escreve-os como características de ação que podem ou não observar-se quando utilizamos a improvisação. Para o autor, a criatividade envolve um grau de novidade ou desvio da prática padrão, enquanto a intuição surge quando as "escolhas" são feitas sem o recurso a uma análise formal.

Ainda, Moorman & Miner (1998) definem a improvisação como o grau com que a composição e a execução convergem no tempo, de modo a que, quanto mais próxima a conceção e implementação de uma atividade no tempo, mais a atividade é considerada como improviso. A improvisação deste ponto de vista é primeiramente temporal, focando-se sobre o grau de simultaneidade da composição e da execução. Centra-se, portanto, numa dimensão fundamental: a ordem temporal de duas atividades específicas. Os autores assumem que a *composição* de uma atividade ocorre em primeiro lugar e é seguida mais tarde pela implementação ou *execução*. Nesta ordem de raciocínio, na *improvisação* o intervalo de tempo entre esses eventos estreita-se. Um determinado ato é tanto mais improvisado quanto menor for o intervalo de tempo entre compor e executar, projetar e produzir, ou conceber e implementar. Esta definição ajuda à distinção entre o processo de improvisação em si mesmo e as características relacionadas com a ação como são a intuição, a adaptação, a inovação e a aprendizagem. Os 3 últimos conceitos são considerados por Moorman & Miner (1998) como sendo os processos e resultados associados à improvisação: A *adaptação* constitui um constructo fundamental, a *aprendizagem* é vista como como um processo que envolve a descoberta, a retenção e a exploração dos conhecimentos armazenados, e a *inovação*

como um desvio das práticas ou conhecimentos existentes.

Processos de tratamento de informação nas tarefas de dança

Já em 1994, Cadopi, num esforço de classificação, referia que os alunos de dança são confrontados com 4 tipos de tarefas:

a) **Reprodução** de um modelo gestual de ação ou de encadeamento de ações;
b) **Modulação** de um modelo gestual de ação e de encadeamento (exemplo: reproduzir uma sequência em câmara lenta);
c) **Improvisação**: a produção imediata, "espontânea" de ações com numerosas variantes possíveis:

- a solo, sem suporte sonoro (não há incerteza);
- a solo, com um suporte sonoro que o bailarino não conhece (existe incerteza temporal);
- com vários elementos, "à escuta" temporal e/ou espacial, perceção formal dos parceiros (existe incerteza temporal, espacial e eventual);

d) **Composição**: a produção lógica de ações, sem pressão temporal, para criar os seus próprios encadeamentos, as suas próprias combinações, a solo ou com vários elementos.

Cadopi (1994) explica que as tarefas de reprodução solicitam, como processos de tratamento da informação, estados de execução e de controlo do movimento, enquanto as tarefas de modelação parecem solicitar os estados de decisão, de execução e de controlo. A autora recorre ao trabalho de Famose (1990), de definição de estados de tratamento de informação, para caracterizar as tarefas de dança.

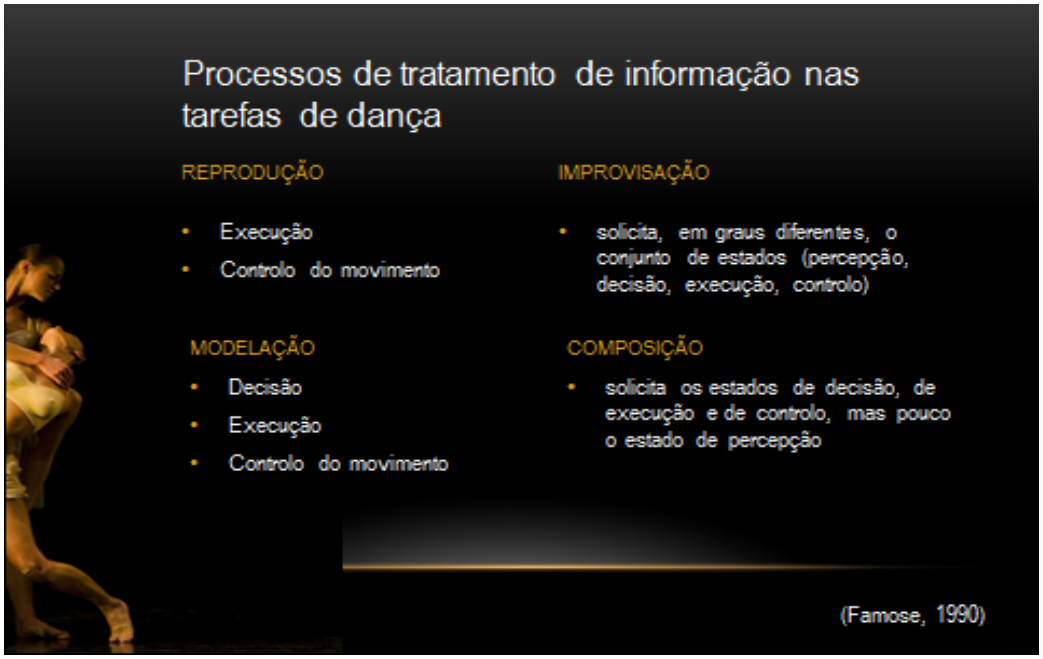


FIGURA 1. ESTADOS DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO PARA AS TAREFAS DE DANÇA CADOPI (2001) BASEADOS EM FAMOSE (1990).

Assim, em função dos seus diferentes constrangimentos, a tarefa de improvisação pode solicitar, em graus diferentes, o conjunto de estados, enquanto as tarefas de composição parecem solicitar os estados de decisão, de execução e de controlo, mas pouco o estado de perceção.

Como complemento à análise do tratamento da informação nas tarefas de dança, Cadopi (2001) refere-se às teorias dinâmicas de controlo motor e define 4 conceitos-chave:

1. o sistema é restrito e limitado pelas propriedades do corpo do sujeito, do meio ambiente e da tarefa;
2. os sistemas vivos são tão complexos que espontaneamente desenvolvem uma auto-organização;
3. os padrões ou coordenações preferenciais emergem de entre todos os possíveis;
4. estabilidade - os padrões preferenciais são estáveis. A perda

de estabilidade é indicativa de uma transição sob o efeito de uma restrição (chamado parâmetro de controle) que faz com que ele mude para encontrar outro estado estável.

Portanto, a autora defende que em situação de improvisação são as coordenações básicas preferenciais que emergem, como resultado da relação entre os improvisadores.

Perspetiva pessoal do improvisador sobre a organização da performance

Segundo Cadopi (2001), em tarefas de improvisação, o modo como o performer organiza a sua resposta parece ser distinto dos procedimentos organizacionais com tarefas de recordação motora. A motricidade do performer nestas duas tarefas, improvisação e recordação, mantém algumas características principalmente abstratas mas o espaço do problema não se mantém, sendo que a produção de movimento pelo sujeito no caso de uma tarefa de improvisação faz-se sob pressão temporal contínua e dentro da maior incerteza.

Vallet, Menaut & Goodall (2001) defendem que o improvisador toma um conjunto de decisões percetivo-cognitivas na medida em que procede a uma codificação sensorial e percetiva em tempo real que reflete a sua perspetiva pessoal na organização da performance:

> ***"L'improvisateur doit opérer un codage sensoriel et perceptuel en temps réel, procéder à une allocation parfaite de l'attention, interpréter les événements, prendre des décisions, faire des prédictions (des actions des autres), stocker en mémoire et rappeler, corriger des erreurs, contrôler ses mouvements et intégrer de manière optimale et 'sans couture » tous ces éléments dans un ensemble d'états qui reflètent à la fois la perspective personnelle de l'improvisateur sur***

> *l'organisation de la performance et une capacité à atteindre le public" (Vallet, Menaut, & Goodall, 2001, p. 248).*

Também Manteau *et al.* (2001) clarificaram os processos cognitivos associados às situações de improvisação individual e coletiva. A improvisação coletiva resulta, segundo Moorman & Miner (1998) da atividade conjunta de indivíduos que estão a improvisar:

> *"One of the most common metaphors for group improvisation is the notion of "conversation," in which at least two agents interact around a theme or referent to compose while executing. Using this metaphor, we argue that collective improvisation may be produced by the joint activities of individuals, who are themselves improvising. The joint action of the individuals produces a "system" that we label a collective improvisation." (Moorman & Miner, 1998, p. 704)*

Utilizando o ponto de vista da análise de atividades Manteau *et al.* (2001) identificam, em situações de improvisação, estruturas de organização e tipos de ações, significativos para o intérprete, tais como fases "em espera", de "procura de contacto", de abertura e de "fechamento" às informações visuais e auditivas da situação. Quanto à coordenação de atividades individuais, os autores reconhecem a existência de lacunas entre as intenções, identificando ocorrências classificadas como "oportunidades perdidas", na dificuldade de estabelecer comunicação na furtividade do relacionamento.

Ainda sob a perspetiva da produção coletiva de movimento, Manteau *et al.* (2001) mencionam que os intérpretes apresentam gradualmente formas identificáveis e com significado para o observador externo, sendo que estas formas emergem de redundâncias, recorrências ou "ecos" entre as atividades individuais, mostrando uma forma de organização distinta

daquela relacionada com as atividades individuais.

Outro autor, Sawyer (2001) caracteriza a improvisação em grupo como de grande complexidade e interesse desenvolvendo ideias importantes sobre a atuação individual, a ação social e a natureza da criatividade. Para o autor, numa improvisação em conjunto, a performance é criada de modo colaborativo e a performance resultante emerge das interações do grupo, no sentido de surgir sem um plano estruturado e sem uma liderança definida. Com este ponto de vista, aponta a necessidade de proceder a uma análise simultânea em múltiplos níveis - interação grupal, textual e desenvolvimento histórico - para o estudo da *emergência colaborativa* e, situa estas questões relativas à improvisação como estando nos limites entre os campos da sociologia e da psicologia, entre o estudo da ação coletiva e da ação individual.

Os efeitos da improvisação

Em 2001, Vallet, Menaut & Goodall procuram determinar os efeitos da improvisação ao nível da memorização e da atenção. Constatam um efeito positivo da prática da improvisação sobre a memória em ação. Identificam, igualmente, um conflito entre a criatividade e o constrangimento temporal das respostas, avançando com a explicação de que os improvisadores especialistas são capazes de manter uma velocidade de resposta elevada, à custa da criatividade das suas respostas.

Outro estudo psico-cognitivo citado por Cadopi (2001), como o de Berthoz *et al*. (2001) enfatiza a criação de trajetórias locomotoras, avançando a possibilidade de ao ajustarmos uma trajetória locomotora à trajetória de outro parceiro, recorrermos a um de 2 processos: a uma representação do deslocamento sobre o envolvimento numa perspetiva pessoal ou cartográfica ou, à solicitação dos 3 referenciais: do corpo, do

envolvimento e relativo ao parceiro. Portanto, pressupõe-se que a presença de um segundo sujeito que se desloca dentro do envolvimento do primeiro produza modificações nas características da sua própria trajetória.

Quanto à capacidade de improvisar, Lord (2001) procedeu a uma análise detalhada de 24 situações de improvisação tendo identificado um conjunto de aprendizagens processuais relacionadas com o seu desenvolvimento. Assim, a autora aponta 6 categorias de objetivos que fundamentam a capacidade de improvisar:

1. aprender a gerar movimento espontaneamente;
2. aprender a concentrar-se;
3. aprender a estar fisicamente alerta/disponível;
4. aprender a assumir a responsabilidade nas decisões de movimento;
5. aprender a relacionar-se com outros em movimento; e
6. aprender a observar o movimento dos outros.

Outro autor, Hagendoorn (2003), estuda as implicações no sistema motor e cognitivo da utilização da improvisação e refere-se ao interesse que a improvisação desperta, tanto no performer como na audiência, ao poder ser vista como um percurso através de estados espaciais de movimentos possíveis criados no momento. Similarmente ao planeamento de um itinerário, os performers e os coreógrafos enfrentam o problema de selecionar, no instante presente, os movimentos de uma infinidade de possibilidades e ainda de o fazer sucessivamente, de preferência de modo fluente. O autor defende que para trabalhar com o método da improvisação, em vez de aplicarmos constrangimentos na sua prática, possamos estabelecer regras ou seguir técnicas facilitadoras dos processos de resolução na tomada de decisão. Para tal, expõe 7 técnicas de improvisação inspiradas nas neurociências - FIXED-POINT

TECHNIQUE; REVERSALS; CONVERSIONS; MOTOR SCHEMAS; GLOBAL/LOCAL; CHANGING THE LEADING MOVEMENT; e MERGING MOTOR CONTROL AND PERCEPTION – que no seu entender conjugam as capacidades cognitivas e motoras e contribuem para a melhoria da coordenação e da versatilidade dos performers.

Por fim, referimos o estudo de Minvielle, Audiffren & Ripoll (2001) que estudaram a influência de imagens mentais sobre o processo de encadeamento e improvisação em dançarinos iniciados e que colocaram a hipótese de que as imagens facilitariam a capacidade de reutilização de elementos armazenados em situação de improvisação. Esta facilitação aconteceria a três níveis: na fluidez do encadeamento (sem quebras ou com ruturas pouco frequentes e muito curtas); na riqueza do reportório dos elementos e da combinação de elementos; e na novidade das ligações produzidas. Os autores concluíram que a capacidade de encadear *skills* de dança numa forma improvisada não depende da quantidade de vocabulário possível de elementos a serem encadeados, mas da capacidade de combinar estes elementos entre si, sugerindo que a potenciação do ensino-aprendizagem de *skills* de dança improvisados, situa-se na criação de condições de aprendizagem facilitadoras da velocidade de ligação dos elementos, da variedade da produção de agrupamentos de elementos e da criação de novas associações de elementos.

Conclusão

Pretendemos com esta comunicação, fundamentar a utilização do método de improvisação com contributos que clarificam conceitos com ela relacionados e com estudos que mostraram os seus efeitos. Não devem ser omissos na nossa intervenção educacional, os diversos efeitos da prática da improvisação, como seja o desenvolvimento da memória de

ação e da memória organizacional, o desenvolvimento da criatividade versus o constrangimento temporal das respostas, a utilização de um referencial relativamente ao parceiro, para além do corporal e do envolvimento.

A improvisação representa uma competência organizacional identificável e inestimável que permite desenvolver o pensamento divergente, e permitirá, em última análise contribuir para a versatilidade de respostas perante os problemas de criação de movimento. Nesse sentido, deverá ser um imperativo no ensino-aprendizagem de dança em todos os níveis de prática e em todas as faixas etárias promover uma utilização mais equitativa da estratégia de improvisação com a estratégia de recordação motora.

Referências bibliográficas

Cadopi, M. (1994). Sportif et danseur: Représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. *Enfance, 2-3,* 247-263.

Cadopi, M. (2001). La motricité du danseur: approches cognitive et développementale. In S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, & P.-E., Sorignet (Eds.), *Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée*. Rapport de recherche pour la synthèse "Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques ", Ministère de la Recherche. Recuperado a 22 de Fevereiro de 2006, de http://www.cognitique.org/gabarit.php?action=affiche_element&id_element=134&origine=t_publication_tematice

Carter, C. L. (2000). Improvisation in dance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *58*(2), 181-190.

Famose, J.-P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP.

Hagendoorn, I. (2003). Cognitive dance improvisation: How study of the motor system can inspire dance (and vice versa). *Leonardo*, *36*(3), 221–228. MIT Press. Retrieved from http://www.ivarhagendoorn.com/files/articles/Hagendoorn-Leonardo03.pdf

Lord, M. (2001). Étudier l'apprentissage de la danse: Ou passer du laboratoire à la classe. In S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, & P.-E., Sorignet (Eds.), *Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée. Rapport de recherche pour la synthèse "Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques"*, Ministère de la Recherche. Recuperado a 22 de Fevereiro de 2006, de http://www.cognitique.org/gabarit.php?action=affiche_element &id_element=134&origine =t_publication_tematice

Lord, M. (2001). Fostering the growth of beginners' improvisational skills: A study of dance

teaching practices in the high school setting. *Research in Dance Education*, *2*(1), 19-40.

Manteau, T., Testevuide, S., Saury, J., & Perez, T. (2001). *Approche semiotique de l'activité de danseurs en situation d' improvisation collective,* IXème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives l'ACAPS, Valence - 1, 3 Novembre 2001 – Valence, France. Recuperado a 4 de Fevereiro de 2011, de http://caratome.free.fr/Publications/Manteau.pdf

Minvielle-Moncla, J., Ripoll, H., & Audiffren, M. (2001). Rôle de l'expertise dans la représentation de l'espace au cours d'un solo danse. *Actes du IXème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 1-3 Novembro 2001, Valence. Recuperado a 24 de Maio de 2005, de http://www.ujf-grenoble.fr/ufraps/acaps/Actes/Symposia/Minvieille.pdf

Moorman, C., & Miner, A. S. (1998). Organizational improvisation and organizational memory. *Academy of Management Review*, *23*(4), 698–723.

Ribeiro, M. M., & Fonseca, A. (2011). The empathy and the structuring sharing modes of movement sequences in the improvisation of contemporary dance. *Research in Dance Education*, *12*(2), 71-85.

Sawyer, R. K. (2000). Improvisational cultures: Collaborative emergence and creativity in improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, *7*(3), 180-185.

Vallet, C., Menaut, A., & Goodall, G. (2001). *Coût attentionnel de la créativité: comparaison d'actions endogénérées/exogénérées*, Actes des Journées nationales d'études de la Société Française de Psychologie du Sport, 30-31 mars 2000, Toulouse, France. Recuperado a 4 de Fevereiro de 2011, de http://www.psychodusport.com/files/actes/ActesSFPS_Toulouse_2001.pdf

Maria João Alves
Doutorada em Motricidade Humana na especialidade de Dança. Integra o departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, assim como o Centro de Estudos em Artes Performativas da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Docente de Práticas de Intervenção em Dança, Técnica da Dança Teatral e Social, Oficina de Dança, Análise do Comportamento do Performer, e Dança e Novas Tecnologias, em cursos de graduação e de pós-graduação na FMH. Investigadora colaboradora do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudo de Música e Dança – INET-MD.

ANALOGIAS E METÁFORAS COMO MEDIAÇÃO COGNITIVA NA APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS ARTISTICAMENTE EXPRESSIVOS

Ana Cristina C. Pereira* & Ewaldo M. Carvalho**

*EBA/UFMG, Brasil

**UFMG, Brasil

Resumo: Os estudos no campo da linguagem e cognição corroborados por pesquisas sobre o uso de analogias e metáforas - A&M, no ensino de dança (Pereira, 2005, 2007), apontam a pertinência de uma pesquisa visando uma sistematização do uso de A&M, enquanto recurso didático no ensino de dança para construção de movimentos artisticamente

expressivos. Sendo assim, buscou-se estabelecer uma relação explicita entre o uso de A&M e o movimento artisticamente expressivo num estudo com foco no cotidiano dos professores de disciplinas práticas e de disciplinas teóricas do curso de Licenciatura de Dança da UFMG.

Palavras-chave: analogias e metáforas; recurso didático no ensino de dança; movimento artisticamente expressivo.

Introdução

A questão da linguagem tem atraído a atenção dos pesquisadores pela sua importância no processo de construção do conhecimento humano. Assim, cada vez mais a linguagem metafórica e analógica firmam-se como linha de pesquisa. Hoje estudam-se de modo generalizado as imagens incluindo as tradicionais figuras de linguagem. Isto é, a investigação inclui desde o papel da linguagem analógico-metafórica no processo cognitivo humano até abordagens metodológicas de ensino de lingüística, ciências e educação em geral.

Ao tentar estabelecer relações entre o uso de A&M e o ensino da dança, inicialmente encontra-se apoio na obra de Lakoff & Johnson (2002), afirmando que “metáforas orientacionais”, são aquelas que organizam todo um sistema de conceitos que tem a ver com a orientação espacial do corpo. Isto é, posição ou movimento do corpo em resposta a estímulos internos ou externos.

Ainda, para Lakoff & Johnson (2002, p. 65), “essas metáforas não são construídas ao acaso e estão enraizadas nas experiências física e cultural.”

Segundo Santos (1991), dentre os processos conscientes estudados pelos pesquisadores cognitivistas, os processos analógicos vêm sendo destaque tanto como recurso explicativo, quanto intelectivo inerente à atuação cognitiva do homem em sua interação com o mundo. A mente, diante do que é estranho, tende a dar o primeiro passo analogizando, ou seja, interpretando o conteúdo novo por meio do antigo, embora ciente de que parte do novo obviamente divirja do antigo.

Pesquisando a aprendizagem, Duit (1991, p.198) chama a atenção para o valor de analogias quando usadas em sala de aula:

> ***[...] são valiosas ferramentas para mudanças conceituais, pois abrem novas perspectivas, facilitam o entendimento do abstrato, incitam o interesse dos alunos, podem ter uma função motivacional e, ainda, encorajam o professor a levar em consideração o conhecimento anterior dos alunos.***

Nas artes, especialmente em trabalhos como Pereira (2005, 2007) buscam uma relação entre as propostas de Lakoff e Johnson (2002), de Santos (1991) e de Duit (1991) e o uso tácito de analogias e metáforas, A&M, como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, particularmente o uso de expressões de A&M na linguagem oral dos professores de balé para alunos de 6 a 16 anos de idade em cursos livres.

Em seus estudos, Pereira (2005, p. 93) entende como A&M os conceitos abaixo:

- *analogia*: consiste em apresentar dois conceitos, um familiar e o outro novo, em que seja possível verificar semelhanças que facilitem a compreensão do conceito que está sendo introduzido, estabelecendo-se uma comparação explicita;

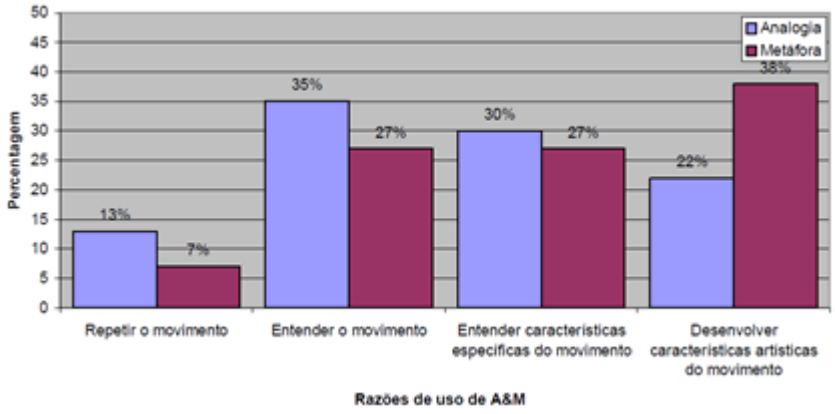
- *metáfora*: consiste em empregar um termo com significado diferente do habitual, baseado em uma relação de similaridade entre o sentido próprio e o sentido figurado em que ocorre uma comparação implícita.

Ainda Pereira (2005), após a análise de seus dados constatou que os professores não tinham um conhecimento estruturado sobre A&M, e que grande parte (80%) as usava tacitamente. O professor ao tentar explicar características técnicas ou expressivas do movimento, lançava mão de expressões de A&M de maneira espontânea e natural. Seu objetivo era a busca de uma melhor maneira de se expressar, tentando facilitar para o aluno o entendimento do movimento.

Segundo a mesma autora, este recurso justifica-se pelo fato de o aluno de dança clássica desta faixa etária ser introduzido num universo em que a linguagem não é verbal e sim corporal. Ele necessita construir um sistema de representação que lhe permita elaborar um pensamento (conceito ou idéia) que o leve à aquisição do conhecimento específico do movimento de dança. Além disso, outro elemento da prática docente de dança é o desenvolvimento nos alunos de características expressivas do movimento, e de expressividade cênica.

Neste mesmo estudo, ao estabelecer uma comparação entre o uso de analogias e o uso de metáforas, a partir dos dados coletados, apresenta o gráfico comparativo dos usos de A&M em sala:

GRÁFICO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O USO DE ANALOGIAS E DE METÁFORAS NO ENSINO DE DANÇA.



Fonte: Pereira (2005, p. 141).

Vê-se então que os professores não priorizavam a repetição de movimentos. Verifica-se também a adequação da analogia à descrição mais precisa – entender um movimento, entender suas características específicas.

Por outro lado, notou-se que a adequação da metáfora para desenvolver características artísticas do movimento. Isto é, empregar um termo com significado diferente do habitual, objetivando a expressividade artística no universo de conceitos inefáveis.

Identificou-se o uso de A&M, pelos professores, não somente como um recurso de linguagem, mas também como um facilitador do processo ensino-aprendizagem, no qual elas desempenham pedagogicamente, no processo cognitivo, um papel heurístico[16] nas mudanças conceituais dos alunos.

[16] Heurístico: Método educacional que consiste em fazer descobrir pelo aluno o que se lhe quer ensinar. (Dicionário Houaiss, 2001).

A&M no cotidiano dos professores no curso de Licenciatura em Dança da UFMG

Neste trabalho sobre o uso de A&M (em andamento), a autora observou sistematicamente os professores das disciplinas práticas e de disciplinas teóricas do curso de Licenciatura em Dança, registrando o uso de expressões de A&M visando a construção do movimento artisticamente expressivo durante o segundo semestre de 2011 correspondentes aos 1º e 3º períodos, que compõem a etapa inicial do curso.

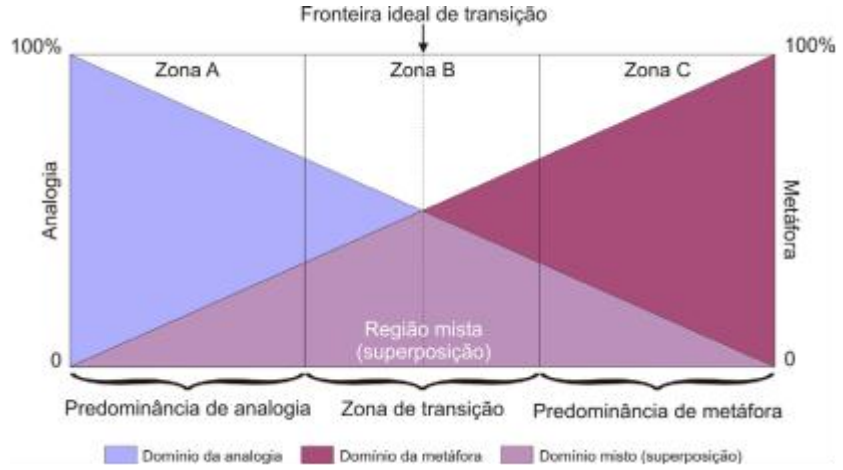
Conforme o quadro abaixo são apresentados os períodos com suas respectivas disciplinas e dados qualitativos preliminares de ocorrências de A&M, respectivamente.

QUADRO 1 - OCORRÊNCIA DE EXPRESSÕES DE A&M NO DISCURSO ORAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA - EBA /UFMG

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARACT.	OCORRÊNCIA DE METÁFORAS	OCORRÊNCIA DE ANALOGIAS
1º	Dança e Sociedade	Teórica	Fraca	Média
	Corpo e Sociedade I	Teórica	Média	Intensa
	Percepção Corporal	Prática	Intensa	Intensa
	Prática de Dança I	Prática	Intensa	Intensa
3º	Teorias da Dança	Teórica	Fraca	Intensa
	Prática de Dança III	Prática	Intensa	Intensa
	Concepção e criação coreográfica	Prática	Intensa	Média
	Op. Criação composição	Prática	Intensa	Média
	Op. Contato improvisação	Prática	Intensa	Média
	Op. Improvisação corporal	Prática	Intensa	Média

Observou-se até o momento, uma maior ocorrência de metáforas nas disciplinas práticas. Este resultado aponta para o acerto do modelo teórico proposto, apresentado na figura abaixo, o qual norteia o trabalho da autora como um todo.

GRÁFICO 2 - MODELO REPRESENTATIVO DE TENDÊNCIAS NO USO DE ANALOGIAS E/OU METÁFORAS NO ENSINO DE DANÇA



Fonte: Pereira (2005, p. 99).

Esse modelo teórico prevê que, em casos teórico-ideais puros, quando um professor de dança, explicar algo usando uma analogia pura, visando entender um movimento e suas características técnicas situar-se-ia no extremo esquerdo do diagrama, isto é, no eixo vertical ler-se-ia 100% analogia. E no extremo (direito), ler-se-ia 100% metáfora visando o movimento expressivo/cênico de dança.

O relato desta 1ª etapa que é parte de um projeto maior mostrou que de fato as A&M representam um recurso efetivo no ensino de dança para adultos cursando a graduação. Além disso, o modelo adotado na interpretação de dados experimentais tem apontado novas perspectivas de investigação.

Considerações finais

Os resultados desta 1ª etapa sugerem a necessidade do direcionamento

do trabalho para o estudo do uso de A&M na linguagem oral de coreógrafos no processo de construção do movimento do bailarino em montagens de coreográficas de companhias profissionais. Isto porque, o palco é coroamento da formação do bailarino profissional que, no Brasil, passa desde a iniciação em cursos livres, continuando em cursos livres ou em cursos de graduação, para finalmente, atuar profissionalmente como artista.

Nesta perspectiva encontramos Efland (2002), afirmando que, é somente nas artes que a imaginação é encontrada e explorada em sua consciência plena, e, seu coração é a metáfora, justificando sua presença incontestável nas artes, com igual direito, na dança.

Como consequência, vinculado à Linha de pesquisa - Artes Cênicas: Teorias e Práticas do Programa da Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG temos o projeto *"Entre o dizível e o indizível – a construção do movimento artístico na dança a partir do uso de analogias e metáfora"* com o objetivo de verificar a ocorrência de A&M na linguagem oral de coreógrafos durante as montagens e ensaios de companhias profissionais.

Referências bibliografias

Dias, Marina Célia M. (1999). In: Kishimoto, Tizuka (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. New York, Science Education, v. 6, n.75, p. 649-672.

Efland, Arthur D. (2002). Emerging visions of art education. In: de Eisner, Elliot W.; Day, Michael D. (eds). Handbook of research in policy and art education. New York: Lawrence Erlbaum Associates, p. 691-699.

Houaiss, A; Vilar, M. S. (2001). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

Katz, H. (2003). In: Novaes, A. (org). O homem-máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras.

Lakoff, G; Johnson, M. Metáforas da vida cotidiana. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Pereira, Ana C. C. (2005). Linguagem e cognição: uso de analogias e metáforas no ensino do balé em escolas de Belo Horizonte. Belo Horizonte.

Pereira, Ana C. C. (2007) Analogias e metáforas como mediação cognitiva na aprendizagem do balé: uma releitura com base na teoria de redes de integração

conceitual. Intercâmbio (CD-ROM), v. XVI, p. 1-16.
Santos, Maria E. V. M. (1991). Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizontes.

Ana Cristina Carvalho Pereira
Atua como professora, bailarina e maitre de dança desde 1974. Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, mestrado em Linguagem e Cognição e doutorado com foco em Processamento da Linguagem: gesto e cognição. Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Dança na Escola de Belas Artes UFMG/Brasil e membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE.

“BRINCAR” À DANÇA...

Elisabete Monteiro
FMH/UTL. Pólo do INET-MD, Portugal

Resumo: A criação e exploração de situações de índole expressiva, que designamos de experiências criativas do movimento - partem da base de jogos de linguagem e de expressão dramática, adaptando-os a situações-estímulo de dança, o que tem merecido a nossa atenção na formação pedagógica dos alunos da Licenciatura de Dança. A nossa Comunicação tem como objetivo descrever e interpretar os processos implicados na exploração e composição do movimento, referenciando-nos inicialmente na importância que a literatura aponta para abordagens deste âmbito. Pretende-se assim munir os estudantes de dança com ferramentas e recursos de índole expressiva e comunicativa, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade criativa.

Palavras-Chave: aprendizagem; estímulos; experiências criativas; composição.

Breve Enquadramento

A exploração de situações de índole expressiva, através da dança, proporciona o desenvolvimento de uma acuidade percetiva, assim como a ampliação e o apuramento das capacidades sensitivas e interpretativas do aluno, futuro agente de intervenção no âmbito da dança. O olhar crítico, a consciencialização e a construção focada no imaginário, assim como o domínio das expressões e dos gestos, potenciam o caráter singular, mas também multidimensional, que tem a comunicação. Se por exemplo observarmos o que foi mencionado na 2ª Conferência Mundial da Unesco sobre o papel das Artes na Educação, no seu primeiro objetivo explícito fica, como é amplamente reconhecido, a sua importância na formação da criança e jovem, assim como ao longo da vida dos cidadãos em geral, quando referem "arts education as the foundation for balanced creative, cognitive, emotional, aesthetic and social development of children, youth and lifelong learners" (Ralph, 2010, p. 246).

Já um ano antes, em 2009, e na sequência do Tratado de Lisboa, a União Europeia aludia para o facto de que "[a] educação artística deve ser um elemento obrigatório dos programas educativos em todos os níveis de ensino, a fim de promover a democratização do acesso à cultura" (2009, Resolução do Parlamento Europeu sobre os Estudos Artísticos na EU, p. E/24).

O Modelo cultural europeu assenta, como referem "entre o respeito pela expressão cultural própria de cada povo e os intercâmbios, as ações de cooperação que alimentam e enriquecem cada cultura" (Construir a Europa dos Povos – A EU e a Cultura, 2002, p. 3), o que nos parece de uma evidência extrema na proporção inversa à sua consideração a sério, de uma forma pragmática e efetiva no âmbito da educação.

Mas se é importante, e nunca demais, refletir sobre alguns dos

problemas e/ou condicionadores da implementação efetiva da dança para a formação de crianças e jovens, é porém objetivo desta comunicação não incidir sobre esse aspeto, mas sim contribuir para desmistificar o que amiúde se lhe atribui: a dificuldade e a complexidade que encerra o ensino da dança. Pretendemos, por outro lado, incentivar a sua prática pelo que de único e específico tem.

Qual então a sua singularidade?

E que unicidade na sua multiplicidade de manifestações?

Um primeiro conceito que importa clarificar é a confusão amiúde constatada quanto à *natureza* e ao *âmbito de intervenção da Dança*, confundindo a inevitável adaptação dos conteúdos aos objetivos perseguidos, pelos variados contextos em que se pode inserir. Pensamos que se não perseguimos a sua natureza como linguagem artística, a tornamos banal, diluindo-a com outras abordagens, também seguramente válidas, mas que são distintas.

A questão fulcral a este nível que se impõe é a seguinte: '*que mais valia se pode conseguir com a dança? O que é que ela tem que a torna fundamental?*' Por outras palavras, como a tornamos um contributo imprescindível para a educação? (Monteiro, 2009). Aqui pensamos, de entre outros aspetos, poder destacar ser a sua riqueza da ordem do sensível, dos processos de experimentação que vincula, do impacto que pode provocar, da 'ampliação' de um corpo, da exploração e extensão de uma 'voz' mesmo que em silêncio, que se pode evidenciar, e de uma reciprocidade entre o pensamento feito gesto e deste para o pensar. Assim, e do ponto de vista pedagógico, a ênfase começou a ser colocada, não só na individualidade / singularidade dos percursos como também na riqueza dos processos: "Throughout the 1980s, we not only found ourselves, but we also adopted the notion that it is not the destination that

is important, but, instead, it is the quality of the journey that matters. (Risner, 2010, p. 95). Mas esta perspetiva por outro lado implicou 'uma certa insustentável leveza de ser'[17] ou de um encarar de forma arbitrária e sem fundamento do que seria ensinar, o que se diz *valer não pelo destino mas pelo caminho*, como a citação anterior refere. E por isso, muitas vezes confrontamo-nos com a questão que por vezes é colocada e que Risner refere: "Why do I have to take a course in dance teaching? (2010, p. 98)

E este aspeto levou à ideia errónea, de entre outros aspetos, da falta de necessidade do conhecimento pedagógico do conteúdo da dança. Assim, da sua consideração como *'algo que se faz de forma inata e intuitiva, e que pouco se pensa valendo a experiência',* entendeu-se que, para ter impacto, importante seria torná-la uma experiência válida, fomentando a apetência e a competência a quem a ela se dedica, alargando o seu âmbito de abrangência. Pensamos pois ser inquestionável referir que foi sempre o caráter comunicativo e expressivo da dança que foi primordialmente destacado quando elogiamos o seu potencial educativo, não sem acentuar que foram por vezes esses mesmos argumentos, os responsáveis por provocar alguns constrangimentos ao desenvolvimento pleno da dança (Lobo & Winsler, 2006; McCutchen, 2006).

Assim, dar ênfase ao carácter comunicativo e expressivo no contexto da dança tem servido para uma série de mal entendidos, nomeadamente a de uma autoexpressão tida, de forma errada, como quase exclusiva e responsável pelo poder de catarse que por vezes de forma absoluta, ou plena, se lhe atribui (Monteiro, 2007).

Amiúde se confunde ou reduz por isso, o que significa ser '*expressivo'*,

[17] Um certo paralelismo, mas apenas pelo seu título, da obra de Milun Kundera (1984)

'*expressar*', '*dizer*', '*comunicar*' e urge, quanto a nós, potenciar, explorar e desenvolver esse campo infinito que ela abarca. E assim pertinente se torna o que Down (2010) refere no âmbito desta problemática, "Once educators become familiar with movement and its many benefits, instead of asking, "What *is* creative movement?" the question will be, "Why *not* creative movement?" (p.34). E de fato, o seu potencial é imenso e talvez nem sempre tenha, não só sido detalhadamente atendido, como especificamente trabalhado.

A questão poderá assim residir não tanto no que se faz, mas no '*como' se faz*, que intenção preside à sua elaboração, que se pretende e, talvez mais importante que isso, *como se olha* e, consequentemente, como nos *'toca'*.

Pertinente por isso se torna questionar que atributos? Que particularidade dessa realidade física de um corpo em movimento? Esse movimento estruturado e transformado, que é a dança.

Assim, reforçamos o que antes referimos no sentido de definir em que consiste a mais-valia da dança, destacando a sua imprescindibilidade em termos educativos (Gala, 2007). E dos principais argumentos que surgem prendem-se de facto com a criatividade.

> ***"Consider a question that often comes from teachers: 'What can we do to encourage creativity?' These findings suggest that teachers could cultivate creativity by taking into account at least six variables: intelligence, knowledge, intellectual styles, personality, motivation, and environment. (Zhang & Sternberg, 2011, p. 236).***

Mas a criatividade começa com o Professor ser criativo no pensamento e na ação, validando então depois a solicitação aos alunos '*para serem criativos'*.

> ***ou can foster creativity by buying low and selling high in the world of ideas--defy the crowd. Creativity is as much a decision about and an attitude toward life as it is a matter of ability. We routinely witness creativity in young children, but it is hard to find in older children and adults because their creative potential has been suppressed by a society that encourages intellectual conformity. We begin to suppress children's natural creativity when we expect them to color within the lines in their coloring books. (Williams & Sternberg, 2003, em http://www.cdl.org/resource-library/library_browse.php?type=subject&id=7)***

Revendo o conceito de 'criatividade' de Gardner, podemos constatar quão importante se torna em qualquer empreendimento educativo. Como refere o autor: "Creativity has... to do with getting to know the subject in great detail, and then being willing to take that knowledge and use it in new kinds of ways" (Gardner, 1990, p. 21). E, mais importante do que o que referimos até ao momento, prende-se com a escolha das experiências de aprendizagem no âmbito da dança que devem ser facultadas aos alunos. Criatividade tem pois a ver com o 'potencial de realização', a 'capacidade' (Keun & Hunt, 2006), verdadeiro baluarte da educação em geral e, da dança em particular, como linguagem ou expressão de natureza artística. Aliás, desenvolver a capacidade criativa neste seculo XXI através das artes de forma generalizada e, da dança de maneira específica, implica uma multiplicidade e combinação de habilidades/destrezas, tais como: a tomada de decisão de forma consciente e informada, a capacidade de resolução de problemas, o conhecimento e algum domínio da prática da criação e do desempenho em contexto, assim como a capacidade de pensamento crítico, de resposta, de estabelecer conexões e, finalmente, de dar o seu contributo válido, singular e, por isso específico.

Pertinente assim se torna questionar: Que abordagens? Que áreas de

conteúdo, que estímulos, temas, situações a propor? Como não tornar inconsequente e arbitrária a nossa intervenção pedagógica? Que saberes? Como saber o que sabem? Tudo isto são questões que nos parecem muito pertinentes, e que não podemos de todo, excluir desta reflexão, sem contudo a tornar fulcral no debate.

Gostaríamos ainda de destacar um aspeto que nos parece importante, quanto ao conceito de ensino da dança, muitas vezes debatendo-se com aquela máxima tão conhecida de Bernard Shaw de que '*quem sabe faz. Quem não sabe ensina'* [18]. Esta expressão destaca por um lado a perspetiva pouco lisonjeadora do próprio ensino de que a dança não fica naturalmente excluída, mas, por outro, reforça a importância do domínio da transmissão do conteúdo interligada com o próprio conteúdo em si, perspetiva que nos parece bastante positiva, e que muitas vezes se atribui ao '*artista que ensina através da dança*' por manifesta oposição ao *'professor que ensina Dança'*, numa visão mais tradicional. É o que nos diz Huddy e Stevens (2011):

> ***"The Teaching Artist, developed to address the pedagogical and cultural divide between the traditional dance teacher and the dance artist who teaches: traditionally, one teaching about dance and the other, teaching through dance. (p. 257)***

Experiências Criativas do Movimento

Este bloco insere-se na disciplina de Práticas de Expressão e Comunicação I, disciplina que pretende de forma específica abordar a

[18] 'He who can does. He cannot, teaches' (in http://pt.wikiquote.org/wiki/George_Bernard_Shaw) Consulta em 18.10.2011

relação do movimento do corpo com outras formas de expressão, nomeadamente neste semestre, as experiências criativas ´do movimento e, a expressão musical. Neste âmbito, persegue-se a conceção e aplicação de projetos de improvisação, composição e criação, de expressão individual e coletiva.

Tem ainda como filosofia primordial de atuação o seguinte: Não importa apenas conduzir as situações criativas, mas atender também à organização de direções passíveis de facultar e estimular percursos pessoais e tomadas de decisão singulares, permitindo a liberdade individual, o cunho pessoal, a 'tatuagem' ou assinatura do movimento por cada um.

Apresentaremos seguidamente as grandes linhas de atuação no âmbito das 'Experiências Criativas do Movimento', em termos conteudísticos e de forma genérica, tentando evidenciar da sua pertinência para a formação do futuro profissional no âmbito da dança, como agente de intervenção neste âmbito.

Assim, iniciamos a nossa abordagem pela vivência de alguns 'jogos' de sensações e perceções. A sua fundamentação em termos de repercussão ou IMPACTO na sua exploração criativa (Sakamoto, 2000), apelando à capacidade sensitiva, à atenção seletiva e à perceção discriminativa do estudante é pois perseguido.

Trabalhando parâmetros da confiança, da cooperação e da aceitação do outro, são abordados conceitos como o 'liderar e ser liderado', o 'seguir e acompanhar', facilitando os diálogos do gesto e do movimento, a implementar mais tarde.

A questão da interioridade é facilitada pela utilização de distintos estímulos de índole sensitiva, da forma como sugere Rooyackers (2002).

E os diálogos anteriormente referidos visam a experimentação dos

aspetos abordados, pela exploração das possibilidades combinatórias que continuamente se perseguem.

Na relação impulso-intenção-movimento, é trabalhado o conceito de '*frase de movimento*', enquanto partitura corpo-movimento / ações motoras, por vezes concretização dos acasos, num aqui e agora da tal exploração das POSSIBILIDADES COMBINATÓRIAS do movimento. São diálogos com princípio-meio-fim. Discursos 'calados' com sentido.

A 'frase', recorrendo tanto ao uso do gesto convencional como do gesto espontâneo e criativo, aparece pela emergência do impulso criador. Que estratégia a seguir? O recurso à reconstrução/desconstrução, desse gesto, do motivo, da ação por um corpo são assim adotados.

Que corpo? Importa neste contexto o corpo cênico, presente, atento e consciente das relações que se estabelecem entre este *'estar em cena'* e o *'estar no quotidiano'.* Por isso questionamos, '*o que pode um corpo"*? Este corpo cénico, como referimos, que trabalha o efémero do momento presente, para além do quotidiano ou da transformação desse quotidiano, mesmo que não estilizado, mas reforçado, aumentado ou de intencional redundância, pode ser vários corpos.

É um corpo consciente das relações que pretendemos, como referimos. Implica assim um conhecimento tácito, para onde o movimento nos leva. É um corpo concreto enquanto realidade física com potencial expressivo, criativo, afetivo-relacional, poético, interpretativo, cinestésico e psicomotor, mas um corpo habitado, vivido e por viver. Por outro lado, pretendemos torna-lo consciente para ampliar situações expressivas e comunicativas do corpo, corpo assim que se transcende e modifica.

Outras possibilidades da utilização de 'EXTENSORES' do corpo como mediadores expressivos prendem-se com o uso da voz, do som, da palavra, a frase ou texto, por exemplo. Em último reduto, poderemos

pensar a oralidade na relação com a corporalidade e a interioridade, ao serviço das experiências criativas do movimento que queremos proporcionar ou provocar.

Por outro lado, é também destacada a importância da pausa e do silêncio no gesto/frase e no 'discurso'. A omissão e o contraste, seu potencial expressivo, pela DESCONTINUIDADE e reforço ou ênfase que facultam. Mas também as noções de 'contorno do silêncio e contorno da ausência' que fala José Gil são abordadas (2005, pp. 103-104)

E aqui centramo-nos num trabalho do inconsciente que invade continuamente o nosso dia-a-dia, isto é, o conjunto de forças, de captação de intensidades corporais, que de fato não se veem, mas se percecionam, se sentem, 'tocam'. E este trabalho revela-se de primordial interesse, pelo refinamento dos sentidos e sensações que faculta, trabalho que tem de ser contextualizado e entendido se empreendimento individual, em pequenos grupos ou a nível coletivo (Scibinetti, Tocci & Pesce, 2011), revelando-se mais tarde fundamental no âmbito da Oficina de Dança, por exemplo.

Trata-se similarmente de um corpo habitado quer por sentimentos, emoções e situações, mas que também pode ser explorado por temas, objetos, ou ações do quotidiano, por exemplo, e isso constituir de igual forma um 'leitmotif' para explorar e TRANSFORMAR o movimento. Sim, é um corpo capaz de compor com aquilo que o toca, mas que também 'toca' e cria atmosferas, lugar de passagem e de inscrição, que se reinventa. Um local de contato e contágio, de fronteira e recetáculo. Paradoxal e, por isso, inexorável a sua potencialidade de relação entre fatores e elementos implicados. O movimento é, a expansão desse corpo, que trabalha a espacialidade e a temporalidade visando a exploração dos mediadores de índole expressiva (Monteiro, 2007). A dificuldade? Tornar simples!

Concluindo

Como dissemos no início, a criação e exploração de situações de índole expressiva, que designamos de experiências criativas do movimento - partem da base de jogos de linguagem e de expressão dramática, adaptando-os a situações-estímulo de dança educativa/criativa, o que tem merecido a nossa atenção na formação pedagógica dos alunos da Licenciatura de Dança, futuros agentes de intervenção nesta área.

Pretendemos assim perseguir as experiências de aprendizagem de índole estética de tal forma que seja possível fomentar a curiosidade e estimular os sentidos e sensações, assim como despertar novas perceções nos estudantes. Além disso, a abertura para o não convencional, o alargamento dos limites, assim como o estabelecimento de significados e de novas conexões são princípios de atuação que similarmente são adotados. O recurso a estratégias como a resolução de problemas, o incentivo ao pensamento divergente e à forma imaginativa de liderar com as situações, são similarmente incentivadas. É pois a capacidade criativa, o potencial de realização que perseguimos, neste módulo de 'Experiências Criativas do Movimento'.

Como refere Melchior (2011):

> ***'Using movement as an expressive symbol system, students engage in a process of meaning-making which opens doors to new ways of seeing, new ways of thinking and therefore new ways of knowing the world' (2). She sees dance literacy as serving two essential and complementary purposes: the development of literacy in and about dance, and the development of learning through dance, where dance experiences can be used to enhance learning in other areas. (p. 126)***

A dança é assim não só uma atividade que permite desenvolver a

cooperação com os outros, como também contribuir para a criação da confiança e do desenvolvimento da sensibilidade a quem ela acede, mas é essencialmente o conceito de competência e apetência no seio da dança que nos importa.

É porém representativo o que Elizabeth Melchior refere e com a qual estamos perfeitamente de acordo: “It is now widely recognized that dance in the classroom is about much more than mastery of steps; involving movement concepts within social and cultural contexts” (2011, p. 121). É por isso, de valor inestimável e singular, o que a torna tão preciosa, na sua perseguição pela simplicidade do que é genuíno. Por isso, um caso sério este ‘brincar à dança’!

Bibliografia

Comissão Europeia. “Construir a Europa dos Povos – A EU e a Cultura, 2002”. http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/31/txt_pt.pdf [Consulta: 20 de Setembro de 2009]

Down, C. (2010, March). “Young Children & Movement: The Power of Creative Dance”. *Young Children*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC. 30-35. <http://movingislearning.com/Information/DowYoungChildren.pdf> [Consulta: 15 de Setembro de 2011]

Gala, M. (2007). “La Dramatización en Educación Primaria como Eje del aprendizaje lúdico-creativo”. *Tesis Doctoral*. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Malaga.

Gardner, H. (1990). “Multiple Intelligences: Implications for Art and Creativity”. In *Artistic Intelligences: Implications for Education* ed. William J. Moody, 11-27. New York: Teacher’s College Press.

Gil, J. (2005). *Portugal Hoje – o Medo de Existir*. Relógio D’Água Editores, 5ª. Ed

Huddy, A. & Stevens, K. (2011). “The Teaching Artist: a model for university dance teacher training”. *Research in Dance Education*, 12(2): 157-171

Keun, L. & Hunt, P. (2006). “Creative dance: Singapore children’s creative thinking and problem-solving responses”. *Research in Dance Education*. 7(1): 35-65.

Lobo, Y. e Winsler, A. (2006). “The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers”. *Social Development*. 15(3): 501-519.

McCutchen, B. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign: Human Kinetics Publishers

Melchior, E. (2011). “Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom”. *Research on Dance Education*. 12(2): 119-135

Monteiro, E. (2007). “Experiências Criativas do Movimento: Infinita curiosidade”. In *Dança*

em Contextos Educativos, eds M. Moura & E. Monteiro, 179-191. Cruz Quebrada: FMH Edições.
Monteiro, E. (2009). "Dance Literacy Skills. In DaCi Conference Proceedings – Cultures Flex: Unearthing Expressions of the Dancing Child". 11th Ed. In *Proceedings* (2-8 August),. Kingston-Jamaica, 73-84.
Parlamento Europeu. "Resolução do Parlamento Europeu". *Jornal Oficial da União Europeia* de 24 de Março de 2009, Estrasburgo. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E:0023:0026:PT:PDF [Consulta: 20 de Setembro de 2011]
Ralph, B. (2010). *The Second UNESCO World Conference on Arts Education. Research in Dance Education*. 11(3): 239–250
Risner, D. (2010). "Dance Education Matters Rebuilding Postsecondary Dance Education for Twenty-First Century Relevance and Resonance". *Journal of Dance Education*. 10(4): 95-110
Rooyackers, P. (2002). *101 Jogos Dramáticos – aprendizagem e diversão com jogos de Teatro e Faz de Conta*. Lisboa: Colecção Práticas Pedagógicas. ASA Editores SA
Sakamoto, C. (2000). Criatividade: uma visão Integradora. Psicologia: Teoria e Prática, 2(1): 50-58.< http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1118/827> [Consulta: 10 de Abril de 2005]
Scibinetti, P., Tocci, N., & Pesce, C. (2011). "Motor Creativity and Creative Thinking in Children: The Diverging Role of Inhibition". *Creativity Research Journal*. 23(3): 262-272
Williams,W., & Sternberg, R. (2003). Teaching for Creativity: Two Dozen Tips. Consultado em <http://www.cdl.org/resource-library/library_browse.php?type=subject&id=7> [Consulta: 10 de Julho de 2004]
Zhang, L & Sternberg, R (2011). Revisiting the Investment Theory of Creativity, Creativity Research Journal, 23(3): 229-238

Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro
emonteiro@fmh.utl.pt
Doutorada em Motricidade Humana na especialidade de Dança. Preletora de inúmeras comunicações e de ações de formação e de workshops, a nível nacional e internacional. Publicação de artigos na área da Dança. Representante nacional da daCi (Dance and the Child International). Investigadora Integrada do Centro de Estudo em Etnomusicologia em Música e Dança (INET-MD) polo da FMH e do CEAP (Centro de Estudos em Artes Performativas (FMH).

COREOGRAFÍAS PARA LOS ESPACIOS COMUNES

María Eugenia García Sottile
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

Resumen: Partimos de una concepción amplia de la idea de coreografía como construcción del movimiento y redefinición del espacio. Desde ella nos enfocamos sobre la circulación de los cuerpos en el ámbito urbano y museístico y sobre cómo esto abre nuevas posibilidades para las prácticas coreográficas. Nos ocuparemos de algunas de las experiencias más representativas realizadas tanto por coreógrafos como por artistas plásticos interesados en el movimiento, centradas en la creación de ambientes y dispositivos a través de los cuales dar al público la posibilidad de experimentar una reflexión encarnada sobre el acceso y el uso compartido de los espacios comunes.

Palabras Claves: coreografía; espacio público; instalación; inmersión; ambiente; gesto.

En el arte contemporáneo se altera de forma dramática la relación del público con la obra. Cuando decimos dramática queremos evocar la presencia de un arte del movimiento que no sólo se ejerce desde los escenarios sino que toma cuerpo en un marco amplio de prácticas artísticas cuyos límites se van contaminando. Lo que el arte de hoy solicita de sus espectadores para ser completado es una voluntad inmersiva en un espacio de experiencias, quizás el sustituto que la vida cotidiana ha ido perdiendo:

> ***"La jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: (…) El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia." (Agamben, 2007, p. 8)***

El rol del arte contemporáneo – desde una mirada neobarroca ya propuesta por autores como Umberto Eco o Mario Perniola – mantiene como tarea la renovación continua del equívoco en su calidad poética – poiética. En palabras de Eco: "*el arte, más que conocer el mundo, produce los complementos del mundo, las formas autónomas que se añaden a las existentes exhibiendo leyes propias y vida personal*." (Eco, 1992, p.33) Vemos que el componente del movimiento está implícito desde este enfoque del arte, pero es más concretamente en las propuestas de los ambientes y objetos coreográficos donde recupera plenamente el sentido de obra abierta y dialógica.

Coreografía

Para analizar la construcción del movimiento y la redefinición de los espacios compartidos proponemos recurrir a la coreografía como disciplina

que conecta los conceptos de cuerpo, espacio y movimiento. Pero "*¿qué es la coreografía actualmente?*"- interrogante que también hace Steven Spier y sobre el que acota – "*la cuestión es rara vez tan francamente planteada y la respuesta no es tan obvia como puede parecer a primera vista.*" (Spier, 2011, p.138)

Nuestra lectura se orienta hacia un pensamiento coreográfico en sentido amplio, de forma que nos permita abarcar no sólo el análisis de los dispositivos instalativos creados tanto por coreógrafos como por artistas de otras disciplinas interesados en el movimiento, sino que también nos permita comprender la circulación de los cuerpos en esos espacios cotidianos donde, como señala Agamben, se satura la jornada de acontecimientos y se vacía de experiencias. Esta lectura, más lejana del concepto tradicional de coreografía, es la que sin embargo da lugar a poder pensar la intervención coreográfica en el ámbito urbano y museístico como laboratorio de investigación activa y ofrece al público la posibilidad de experimentar una reflexión encarnada sobre el acceso y el uso compartido de los espacios comunes.

La posibilidad de reconocer nuestros modos de percibir, rol que siempre ha cumplido el arte, se apoya no sólo en su tradición como espacio de libertad creativa, sino también en el diálogo que los artistas están renovando con otros campos del conocimiento. Alva Noë, cuyo pensamiento se articula con las ciencias cognitivas lo explica así:

> ***"Una razón por la que el arte es tan importante para nosotros (…) es que recapitula este hecho fundamental acerca de la relación con el mundo a nuestro alrededor: el mundo se muestra en blanco y plano hasta que lo entendemos." (Noë, 2007, pp. 121-122)***

Y la forma de entender el mundo es participar en él como nuestra atención y nuestros gestos participan de la experiencia artística. Como el mismo Noë sostiene "*La experiencia humana es una danza que se lleva a cabo en el mundo y con los demás (…) El fenómeno de la consciencia, como el de la vida misma, es un proceso dinámico, que engloba el mundo*". (Noë, 2010, p.15) Pero el pensamiento coreográfico, ya lo adelantábamos, traspasa la visión tradicional que lo ve como una herramienta para la danza. William Forsythe señala que es un concepto complejo, un término tan evasivo como los procesos que define:

> ***"La coreografía y la danza son dos prácticas distintas y muy diferentes.***
>
> ***En el caso que la coreografía y la danza coinciden, la coreografía sirve a menudo como un canal para el deseo de bailar. Uno puede fácilmente asumir que la sustancia del pensamiento coreográfico reside exclusivamente en el cuerpo. Pero ¿es posible para la coreografía generar expresiones autónomas de sus principios, un objeto coreográfico, sin el cuerpo?" (Forsythe, 2008, p.5)***

Instalación

El formato que más claramente se asocia a un pensamiento coreográfico es la instalación. Es la expresión artística propia de la contemporaneidad, se conforma como un híbrido de artes del espacio, artes visuales y del movimiento. Son piezas complejas en las que espacio y materia componen un diálogo diverso del que pueden proponer de forma aislada la arquitectura o la escultura, el cine, el video, la performance o las diversas disciplinas que en ellas confluyen. Lo que resalta su contemporaneidad es la nueva forma de relación que el público puede

establecer con la obra, Ferriani y Pugliese las definen como “micromundos recorribles” (Ferriani y Pugliese, 2009, p.11). Pero contemporaneidad no significa extrema novedad, en realidad comienzan a tomar forma a partir las primeras experiencias de las vanguardias, que propusieron una ruptura con los modos de la academia decimonónica, por vía de promover vivencias inmersivas en el público, enfrentándolos a un nuevo protocolo que aún no podían descifrar.

Germano Celant (Celant, 2009) propone la visión de un arte esférico, que recorre todo el Siglo XX desde los futuristas a Warhol en el que el lenguaje visual se dilata al territorio de un espacio polivalente. En esta mirada totalizante los artistas no construyen productos sino que inician procesos. La narratividad y el evento plástico, deja lugar a la generación de ambientes, la pieza cobra una nueva dimensión a la que ya no sólo nos enfrentamos sino en la que nos movemos. Esto implica que la mirada no es la única vía de acceso a la obra sino que la totalidad corporal, desde la percepción al gesto, está solicitada.

Las instalaciones apuntan a activar un movimiento lúdico y creativo del espectador. Este puede ser el peatón que se encuentra en su paseo por las calles con una intervención urbana o el visitante de un museo que, aunque ha decidido entrar en un espacio en el que la convención le pide prestar atención, muchas veces se ve sorprendido - tanto como el peatón distraído - por un artificio que no sabe cómo abordar, con el que tiene que negociar la forma de apreciarlo o aprehenderlo. Es por esto que el espectador deviene un agente clave para precipitar nuevas posibilidades en un espacio, que muchas veces es público y que ha sido transformado por el dispositivo instalativo en un campo de juego o en un paradójico espacio compartido de introspección. Decimos que es un agente clave porque la activación de la obra depende del gesto del espectador y es este

gesto el que produce el evento. El gesto reconoce la potencia de los principios coreográficos contenidos en el objeto. Cada espectador-actor produce una expresión particular del ambiente que activa pero aún con independencia de los cuerpos que transitan la instalación los principios coreográficos contenidos en ella siguen manteniendo su potencia.

> ***"Lo que caracteriza la gesto es que, en él, no se produce ni se actúa, sino que se asume y se soporta. El gesto abre, es decir, la esfera del ethos como esfera más propia de lo humano. ¿Pero en qué modo una acción es asumida y soportada? ¿De qué modo una res deviene res gesta, un simple hecho un evento? (Agamben, 1996, p.51)***

Se requiere una transición entre el objeto coreográfico o la instalación y el gesto que permite expresar la potencia de acción que el objeto o la instalación contiene, pero esa expresión no la agota, sólo la despliega.

Instalaciones y objetos coreográficos. Movimientos públicos

Para revisitar estos conceptos desde la práctica artística vamos a comentar algunas piezas de creadores provenientes tanto de la danza como de las artes plásticas. Las formas de clasificarlos pueden ser abordadas desde múltiples puntos de vista, en este texto hemos optado por un orden que hace foco en la propuesta que parte del artista hacia el espectador, en la intención dialógica del artista. Presentamos una breve serie de ejemplos dividiéndolos en tres ámbitos: instrucciones, sugestiones y trazos.

En *Instrucciones* las propuestas que los artistas hacen al público pueden leerse como una partitura o un modo de notación coreográfica que no se asienta en un lenguaje técnico sino que recurre al lenguaje convencional

para trasmitir una serie de indicaciones. Al ser ejecutadas pueden dar lugar a una performance que cada participante compone con libertad de seguir las indicaciones de forma más o menos precisa y que puede generar una acción colectiva.

En *Sugestiones* reunimos piezas que responden más a una idea de objeto coreográfico, en las que se presenta claramente una forma hibrida entre la escultura y el pensamiento coreográfico que se contiene en su estructura. Rompen el protocolo museístico de la pieza artística tradicional al resaltar la posibilidad de ser manipuladas, de que exijan su activación para ser completados o comprendidos. Contienen y remarcan la paradoja por la cual la forma puede ser vista como dependiente de su función, pero al mismo tiempo la función no está limitada a una única acción posible sino que depende, a su vez de la forma en que los espectadores la abordan y la actualizan. Son expresiones coreográficas activas, que, tomando un término de G. Agamben, conforman una *medialidad:* ya que hacen visible un medio como tal. (Agamben, 1996 p.52)

En *Trazos* o *Espacios* agrupamos las obras que más asiduamente se identifican con el formato habitual de la instalación, pero que en estos ejemplos tienen un claro enfoque sobre el movimiento y remarcan un punto de vista que rompe la forma habitual de percibir la acción: tanto la que explora el propio movimiento corporal como las acciones que nos relacionan con el ambiente.

Instrucciones

William Forsythe: Instructions (2003)

William Forsythe recibió la comisión de realizar una pieza para la Niut Blanche de Paris en 2003. En esa ocasión creó quince consignas

coreográficas que la gente podía encontrar en diversos espacios públicos a lo largo del día en que se desarrollaba el evento, por ejemplo en carteles electrónicos, en paradas del autobús, en una revista de distribución gratuita durante esas jornadas, en una página web. También fueron trasmitidas por radio e impresas en braille buscando remarcar la fisicalidad del evento sobre el aspecto visivo (Spier, 2011, p.145) Las instrucciones podían ser seguidas de forma individual o grupal en espacios privados o públicos. En esta pieza se cruzan instalación, performance y coreografía para dar la posibilidad a los habitantes de la ciudad de compartir y vivenciar el ritmo cotidiano y su espacio habitual de una manera diversa.

LIGNA: Radio Ballet.

Ligna es un grupo activo desde 1997, conformado por los artistas Ole Frahm, Michael Hueners and Torsten Michaelsen. En 2002 crearon *Radio Ballet* una acción que puede ser entendida como una transmisión radial pensada para la recepción colectiva en determinados espacios públicos, pero también como el disparador de una performance colectiva, como una instalación sonora, como una coreografía urbana o como todo al mismo tiempo. La vía de comunicación radial da a los oyentes-participantes la posibilidad de alterar las convenciones del espacio público. La metodología es sencilla pero su efecto es de gran alcance. Los participantes se reúnen en un espacio común en un momento determinado, son los oyentes de una radio experimental llevada adelante por este colectivo que siguen a través de los auriculares de sus radios portátiles una serie de indicaciones. Les son dadas sugerencias con una intención coreográfica pero en base a gestos sencillos y cotidianos, aunque inusuales o hasta punibles en un espacio público como por ejemplo: bailar, tumbarse, caminar en una determinada dirección, etc.

> ***"Radio Ballet no era una manifestación (…) sino un "Zerstreuung" (un término alemán con significados diferentes: dispersión, distracción, distribución y, también: entretenimiento). Esto tampoco era una decoración masiva: los participantes podrían actuar donde ellos quisieran, sobre las plataformas, sobre la escalera o las escaleras mecánicas o en la Promenade (el centro comercial de la estación). Ellos actuaron como una asociación libre, que transformó una constelación coincidente de recepción de radio en una intervención política." (Ligna, 2009, on line)***

Sugestiones

Simone Forti: Hangers (1961)

Hangers puede ser visto como una escultura o como un objeto coreográfico. De hecho fue concebida como danza y como escultura. Es una estructura para generar movimiento. Compuesta de una serie de cuerdas que cuelgan del techo por sus dos extremos, algunos bailarines ("*hangers*") se sostienen apoyados sobre sus pies en el pliegue de la cuerda que queda a unos centímetros del suelo, mientras otros ("*walkers*") caminan entre ellos. Por la proximidad de los cuerpos los caminantes no pueden evitar el tocar a los otros bailarines que están suspendidos, provocando así movimiento; un movimiento basado en la improvisación y el azar que eran conceptos nucleares en la investigación de Forti en los años '60.

Franz West: Ion (2010)

El escultor Franz West se ha centrado en crear esculturas para ser usadas más que para ser vistas. Desde la década de los años 1970 ha

elaborado *paßstücke* (adaptativos) piezas adaptables que en realidad exigen al performer que se adapte a ellas con su movimiento. En *Ion* un par de piezas escultóricas se integran en una instalación junto con un video que presenta al bailarín y coreógrafo Ivo Dimchev interactuando con ellas, en estas imágenes podemos reconocer el esfuerzo que el bailarín realiza para llevar a cabo la acción. Al mismo tiempo, copias de las esculturas están disponibles y una cámara de video abierta para que los visitantes puedan accionar los adaptables con su movimiento y crear, o en cierto modo completar la instalación con el registro de su propia performance.

Trazos / espacios

Christian Jankowsky: Rooftop Routine (2008)

Inspirandose en la práctica diaria de hula-hoop de su vecina Suat Ling Chua en la terraza de un edificio de New York y como homenaje a la pieza *Roof Piece* de Trisha Brown, Christian Jankowski pidió a Suat Ling Chua la realización de una performance extraordinaria en la que participaban 25 personas bailando hula-hoop en diferentes techos de la ciudad de New York.

En la experiencia primera de Trisha Brown, catorce bailarines ubicados en diversos techos de la ciudad trasmitían movimientos sencillos a los otros participantes que estaban en las posiciones más próximas a través de la mímica del gesto recibido. Esta acción no pudo ser vista de forma completa por nadie, ni siquiera por todos los bailarines que participaban, ya que se distribuían en un espacio muy amplio sólo conectado por relaciones parciales entre ellos; tuvo como espectadores sólo a las personas que casualmente se encontraban en los techos vecinos. Esta acción permite reflexionar sobre una forma de percibir e intervenir el espacio de la ciudad y sobre el lugar que el movimiento ocupa en la comunicación en este

ambiente compartido.

En la pieza actual de Jankowski la danza comunitaria se transforma en instalación: la participación de los bailarines fue registrada en video y este video es el que se proyecta para su exposición. Pero para que los espectadores no sean meramente observadores de la acción, junto al video se encuentran aros de hula-hoop a disposición de los visitantes, lo que permite extender la experiencia y ampliar a través del movimiento actual, el espacio comunitario compartido que ocupa la performance y que se expande a medida que es expuesta.

Bruce Nauman: Green Light Corridor (1970)

Durante la década del 1970 Bruce Naunam realizó una serie de "corredores". En esta pieza en particular nos encontramos literalmente frente a dos paredes que conforman un estrechísimo corredor iluminado por una intensa luz de neón de color verde que crea, como el mismo autor lo percibe, la sensación de estar en un medio líquido. El corredor permite sólo caminar de lado para poder avanzar; la suma de estas condiciones puede activar fuertes respuestas psicológicas y fisiológicas. Nauman, que ya se había ocupado intensamente del movimiento y el espacio, pero sobre todo a través del video y como performer de sus propias piezas, en este trabajo pone al espectador el rol de observador y de actor de su propio movimiento y lo confronta con una vivencia del espacio que rompe la percepción habitual.

Trisha Brown: The stream (1970)

Esta es una de las "piezas equipamiento" que Trisha Brown creo entre los años 1960 y 1970, en los que trabajaba asiduamente en espacios

abiertos y con referencia a los momentos y acciones cotidianas. Este trabajo se presentó por primera vez en un festival al aire libre en 1970, y estaba disponible a todo el que quisiera recorrer el espacio que la pieza propone. La acción es facilitada por la misma forma de la instalación-equipamiento que permite diferentes grados de dificultad para un mismo recorrido. Es una estructura de madera con una base que sirve de suelo o canal y está cerrado por los lados por dos paredes de aproximadamente 1,2 mts. de alto que se abren ligeramente en la parte superior. En el suelo se encuentran recipientes de metal de diferentes medidas que contiene agua. Uno puede caminar entre ellos, por sobre ellos o por dentro de ellos, cuidando de no poner los pies en el agua o sumergiéndolos. Pero cómo sea que elijamos realizar el recorrido, siempre la atención, el equilibrio y la conciencia del cuerpo y el espacio son solicitadas.

Mike Kelley: Adaption. Test Room containing Multiple Stimuli Known to Elicit Curiosity and Manipulation Responses (1999)

Mike Kelley describe esta pieza como una estructura que contiene elementos escultóricos cuyo diseño deriva de los objetos de un salón de juegos usado por Harry Harlow para experimentos con primates a principios de 1960, llevados a escala humana y estilizados y modificados a fin de asemejar a las formas abstractas que el escultor Isamu Noguchi diseñó para Martha Graham en los años ’50. Anita Pace ha colaborado con el artista para crear una coreografía, lo que podríamos definir como una forma técnica que activar la pieza pero que no impide que los visitantes puedan jugar y explorar el ambiente de manera libre. La instalación se completa con un video a tamaño natural de la coreografía desarrollada en la instalación.

Conclusiones

Como podemos colegir de estos breves ejemplos la división propuesta sólo intenta remarcar el aspecto comunicacional de las propuestas instalativas orientadas a la expresión de un pensamiento coreográfico a través de la participación activa de los espectadores. En general las piezas comentadas podrían ser entendidas en mayor o menor medida en cualquiera de los tres ámbitos de lectura propuestos ya que es en el cruce disciplinar y en la cancelación de los límites donde se genera el evento que se activa a través de la potencia de las instalaciones o los objetos coreográficos. Lo que los artistas proponen en estos trabajos es romper con la forma habitual de entender el movimiento y es también una invitación a expandir las posibilidades de comunicación y percepción hacia los espacios comunes del ámbito social.

Bibliografía

Agamben, G. (1996) *Mezzi senza fine. Noti sulla politica.* Torino: Bollati Borlinghieri.

Agamben, G. (2007) *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo eds.

Celant,G. Un'arte sferica - Saggio introduttivo (2009) In Ferriani, B. y Pugliese, M. *Monumenti effimeri. Storia e conservazione delle installazioni* (pp.14-21). Milano: Electa.

Eco, U. (1992) *Obra abierta.* Barcelona: Planeta Agostini

Forsythe, W. (2008). *William Forsythe: Suspense.* Zürich: JPR editions.

Noë, A. (2007). Making Worlds Aviable in Gehm, S. Husemann, P. vnon Wilcke, K. (eds.) *Knowledge in motion*. (pp. 120-127)Wetzlar: Transcript

Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza*. Barcelona: Kairos.

Ligna Group. *Radio Ballet. Exercise in lingering not according to the rules.* Retrieved from http://ligna.blogspot.com/2009/12/radio-ballet.html

Spier, S. Choreographic thinking and amateur bodies (2011). In Spier, S. (ed.) *William Forsythe and the Practice of Choreography: It Starts from Any Point*. (pp.139-150). Oxon: Routledge.

María Eugenia García Sottile

Docente de la Facultad de Educación y Actividad Física de la Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia, España. Especializada en Educación Artística y Museos, por la Universidad de Valencia. Colabora habitualmente en proyectos de gestión cultural y comisariado independiente.

CORPO QUE DANÇA: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE IMPROVISAÇÃO NA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Nicolle Carvalho Pinto Vieira

Mestranda em Dança, e em Filosofia pela Universidade Paris 8.

Resumo: É possível promover a reflexão acerca do “estar-no-mundo” a partir da improvisação na dança? É a partir da consciência do “estar-no-mundo” que a dança se faz presente como fator de promoção de percepção, possibilitando que cada um reconheça as potencialidades de seu corpo. Isto implica uma relação com o meio externo, corporeidade, possibilidade de ser, temporalidade, espacialidade, afetividade. A improvisação surge nesse contexto como um meio de aproximação do bailarino com o seu sensório e sua percepção potencializando sua sensibilidade através da exploração deste corpo. A movimentação extrapola os limites de tempo e espaço estabelecendo relação entre as experiências vividas e o movimento, compreende a busca pelas possibilidades de movimentação e expressão.

Palavras-chave: improvisação; fenomenologia; temporalidade; espacialidade; intencionalidade; afetividade.

Pensar como o sujeito se coloca no mundo através de seu corpo remete a Fenomenologia de Merleau-Ponty que aborda em sua teoria a problemática da corporeidade humana integrando a visão de corpo e movimento na totalidade do ser e estar no mundo. A movimentação do bailarino se revela como intencionalidade do ser através do tempo e do espaço.

Segundo Merleau-Ponty (1999) a Fenomenologia é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. Essa descrição compreende o ser humano em sua totalidade corpo-mente através do desenvolvimento de percepções do sujeito sobre o mundo que o cerca, transformando suas noções de ser e estar no mundo.

Esse “estar-no-mundo” implica relação com o meio externo, corporeidade, possibilidade de ser, temporalidade, espacialidade, afetividade o quê é chamado por Merleau Ponty de espacialidade de situação. Ou seja, como o corpo é colocado diante de suas tarefas. Esses fatores são observáveis na dança, principalmente quando a atividade exercida é a improvisação.

Entendemos por improvisação na dança a situação em que não há movimentos determinados. Improvisação é a movimentação espontânea do corpo do bailarino naquele momento que envolve a composição e atuação simultânea. Ao não serem determinados os movimentos abre-se espaço para novas possibilidades e descobertas. A improvisação surge nesse contexto como um meio de aproximação do bailarino com o seu sensório, e sua percepção, potencializando sua sensibilidade através da

exploração de seu corpo.

Desta forma, o presente trabalho propõe investigar a improvisação na dança como possibilidade de reflexão sobre o “estar-no-mundo”.

Para que seja possível essa investigação faz-se necessário considerar a marca da história pessoal no corpo, ou seja, vivências, desejos, frustrações e tudo o mais que o estar-no-mundo propõe, colocando como problema a questão: É possível promover a reflexão acerca do “estar-no-mundo”, ou seja, como os bailarinos se colocam nesse mundo de possibilidades a partir da improvisação na dança?

Lobo (2003) diz que o corpo está impregnado pela história pessoal, de lembranças, mantendo em si uma memória-corporal-afetiva. Portanto, é através dos movimentos que se aciona esta memória corporal de forma a manifestar o imaginário, pensamentos, idéias, emoções e sensações. O sujeito quando dança manifesta sua memória corporal-afetiva acessando a sua história, o que lhe permite um maior contato com suas emoções. Dançar envolve tanto o movimento quanto a comunicação, e também a emoção de forma que, dançando é possível *“*compor a forma do movimento como expressão de um significado interno*”* (Garaudy, p. 49, 1980).

Improvisar para Laban, citado por Launay (p. 76, 2000), “é de um mesmo movimento, buscar e encontrar, decompor e unificar, esquecer e rememorar, sobretudo, não se lembrar”. Neste sentido, entende-se por improvisação na dança a possibilidade de sensibilização, de ordenação das idéias a partir de experimentações e sensações seguidas de reflexões sobre os movimentos realizados. Durante a improvisação o sujeito vivencia no presente suas experiências passadas através do que foi inscrito, marcado em seu corpo. A movimentação extrapola os limites de tempo e espaço estabelecendo relação entre as experiências vividas e o

movimento, compreende a busca pelas possibilidades de movimentação e expressão através dos movimentos.

Assim, mente e corpo, que para Merleau-Ponty são interdependentes, se relacionam e estabelecem uma ligação pelos movimentos, manifestações psíquicas no espaço-tempo dentro do qual este corpo está inserido.

> ***Um único movimento, ou uma seqüência de movimentos, deve revelar, ao mesmo tempo, o caráter de quem o realiza, os obstáculos exteriores e os conflitos interiores que nascem deste esforço." (Garaudy, p. 113, 1980)***

Movimentar-se é manter-se vivo, é resgatar a identidade corporal, tornando consciente o seu mundo interior e reagindo ao mundo exterior. E assim apreender os fenômenos do universo na busca da compreensão do que ocorre ao seu redor, despertando o desejo de expressão. Dançar e existir tornam-se uma só coisa. É a intencionalidade do ser, diante de suas tarefas, de seu devir, proposta por Merleau-Ponty (1999), que diz da abertura do ser ao mundo externo.

Segundo Santos (2003), o homem caracteriza-se por relacionar-se através de seu corpo. Assim, a dança surge para viver corporeamente esses conflitos, servindo como um instrumento de elaboração. Dançar, em sua essência, não é só a movimentação em si, como um fim em si mesmo, dançar é também se relacionar com o mundo a nossa volta. Ou seja, "o trabalho corporal tem uma dimensão terapêutica, na medida em que torna o corpo uma referência direta de nossa existência mais profunda." (Vianna, p.70, 1990).

É possibilidade de sensibilização, de ordenação das idéias a partir de experimentações e sensações seguidas de reflexões sobre os movimentos

realizados. Através do movimentar é possível incorporar e transmitir valores e atitudes que propiciarão um meio de apropriação do corpo, de sua identidade e de todo o seu ser.

Esta é a proposta de Merleau-Ponty (1999) quando diz da consciência global da própria postura no mundo intersensorial. A improvisação surge em meio à sociedade moderna como possibilidade de viver intensamente as angústias e as realizações no tempo. Surge também como possibilidade de invenção de novos signos de expressão capaz de exprimir os sentimentos mundanos. E através das sensações do dançar podemos reformular a representação desse corpo no mundo.

Nosso corpo tem seu lugar no mundo, ele ocupa um espaço e por isso pode-se dizer que está no mundo, porque atua como fator espaço-temporal, o que permite constituir a essência do ser. Sua espacialidade é seu desdobramento, é sua possibilidade marcada pela temporalidade. Toda intenção é respondida com reações corporais, nosso corpo exerce atreladas tarefas, ou seja, nosso corpo organiza as diversas atividades necessárias para que possa mover-se em direção do objetivo. Ele constantemente se move em direção a algo que é externo a ele, em direção da intenção que produziu o movimento.

O fator importante da improvisação permite que esse corpo se mova em função de seu mundo interno. Nessa função, o outro surge como fator determinante, já que possibilita novas experiências e novos questionamentos, "... *uma reflexão no outro, um poder de pensar segundo o outro que enriquece nossos pensamentos próprios."* (Merleau-Ponty, p. 243, 1999).

"(...) um corpo inteligente é um corpo que consegue adaptar-se aos mais diversos estímulos e necessidades ao mesmo

> ***tempo que não se prende a nenhuma receita ou fórmula preestabelecida, orientando-se pelas mais diferentes emoções e pela percepção consciente dessas sensações."***
>
> ***(Vianna, p.126, 1990)***

Porém, para trabalhar o corpo é preciso acordá-lo, tirá-lo dessa mecanização e repetição do dia-a-dia. É preciso desestruturá-lo, retirá-lo do paradigma em que se encontra. Só com o corpo desperto, e aberto, para novas experiências é possível mudar. As ações dependem da relação de cada um consigo mesmo, o trabalho a ser feito é a retirada das barreiras para a movimentação, conseguir flexibilizar as fronteiras entre as ações. Se o espaço no qual se vive torna-se igual em todos os momentos é porque se perdeu a capacidade de senti-lo, se perdeu a capacidade de transformação e assim o mundo ao redor não é mais percebido. Para conseguir o equilíbrio, é necessário antes reconquistar o espaço.

Enfim, a dança utiliza o corpo que se expressa através dos movimentos carregados de afetividade. Dançando podemos intervir de forma a promover profundas transformações nos seres humanos para que suas relações sejam modificadas em direção a uma evolução. Através do dançar podemos transformar e melhorar aquilo que somos, descobrindo nosso próprio corpo, suas capacidades e limitações.

> ***É por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. (Marques, p.25, 2005)***

Portanto, este trabalho tem como objetivo propor a improvisação como recurso a ser utilizado para promover novas percepções através da

movimentação espontânea buscando novas formas de significação.

Nesse contexto a improvisação surge com uma possibilidade para que os bailarinos possam se ver na forma como se posicionam no mundo. Nesta pesquisa, as formas de posicionamento puderam ser observadas e filmadas através dos momentos em que os bailarinos se disponibilizaram a improvisar. A dança aparece assim como comunicação, como narrativa em meio à contemporaneidade para que seja possível a manifestação de nova maneira de estar no mundo.

O fator importante da improvisação é que esta permite ao corpo de se mover em função de seu mundo interno. Nessa função, o outro surge como fator determinante, já que possibilita novas experiências e novos questionamentos. De acordo com Merleau-Ponty, através do corpo o ser humano é capaz de se manter em relação com o tempo e com o espaço, associando o corpo como poder de expressão da história.

Através da improvisação o bailarino é capaz de resgatar a história em seu corpo próprio. Dançando percebe-se o corpo e através deste também percebe-se o mundo como receptor de tudo o que é exterior ao corpo projetando-se através das possibilidades. Dançando, improvisando, os bailarinos reconquistam suas dimensões corpóreas que podem ter sido perdidas na automatização do dia-a-dia contemporâneo.

Nosso corpo tem seu lugar no mundo, ele ocupa um espaço e por isso pode-se dizer que está no mundo, porque atua como fator espaço-temporal, o que permite constituir a essência do ser. Sua espacialidade é seu desdobramento, é sua possibilidade marcada pela temporalidade. Toda intenção é respondida com reações corporais, quando o corpo exerce atreladas tarefas, ou seja, nosso corpo organiza as diversas atividades necessárias para que possa mover-se em direção ao objetivo, e ele constantemente se move em direção a algo que é externo a ele, na

intenção que produzirá o movimento

A improvisação também pode acontecer entre duas ou mais pessoas. Esta interação permite que novas percepções ocorram. Essas novas percepções possibilitarão a construção de novos sentidos pelos bailarinos. Não se movimentar acumula no corpo o cansaço do dia-a-dia e limita a capacidade expressiva dos seres humanos. Limitar esta expressividade acaba por levar o homem ao esgotamento, à repetição. E essa automatização se reflete diretamente nas formas de reflexão através deste corpo cansado. A improvisação permite que o bailarino busque se expressar de diferentes formas construindo novos sentidos para sua existência. Ao trazer em seu corpo cansado a história, através do que se denominou memória-corporal-afetiva, novas construções são comunicadas por meio da improvisação na dança.

Pode-se então concluir que a improvisação se faz através do diálogo daquele que improvisa com ele mesmo e com a repetição cumulativa da história no tempo e no espaço. É o reconhecer semelhanças, diferenças e descobrir potencialidades e novas formas de se expressar, de se posicionar no tempo e no espaço resgatando as impressões do passado na percepção do presente. A improvisação pode surgir como um fator que liberta o sujeito de uma realidade opressora que o aliena e desvincula de si, afastando-o de sua corporeidade, de suas percepções, emoções e pensamentos.

Referências Bibliográficas

BUCHER, R. **Fenomenologia da percepção** in: **A Psicoterapia pela fala**. São Paulo. Ed. Epu, 1989.

CERBINO, Beatriz **Uma cela pós-moderna** in: Lições de dança. Rio de Janeiro: Univer Cidade, 2000

FARO, Antonio Jose. **Pequena história da dança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

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

GATTI, Daniela **Medeia: um experimento coreográfico** Dissertação de mestrado

defendida dentro do programa de Artes Do Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2005

KRISCHKE, Ana Maria Alonso; SOUSA, Iracema Soares de. **Dança e Improvisação Uma relação a ser trilhada com o lúdico** in: Motivivência: revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Florianópolis – SC, UFSC, Núcleo de estudos pedagógicos em Educação Física v. 16, n.23, p.15-27, dezembro 2004.

LAUNAY, Isabelle. **Laban, ou a experiência da dança** in: Lições de dança. Rio de Janeiro: Univer Cidade, 2000

LOBO, Lenora; Navas, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 2º edição.São Paulo. Ed. Cortez, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** Rio de Janeiro: Grifo, 1969

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequencias filosoficas;** precedido por Projeto de trabalho sobre a natureza da percepção (1933) ; e, A natureza da percepção (1934). Campinas, SP: Papirus, 1990.

PICCINO, Josefina D. **Horizonte fenomenológico-existencial da questão do corpo como orientação para a prática clínica**. in: Corpo e existência. São Bernardo do Campo: UMESP, 2003

RENNÓ, Eline. **Coreoterapia:** terapia através da dança. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

RENNÓ, Eline. **Por uma infância encarnada: as impressões do corpo no tempo.** 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SANTOS, Ivena P. do A. **A importância da dimensão corpóreo-existencial para a Psicologia** in: **Corpo e existência.** São Bernardo do Campo: UMESP, 2003

SOTER,Silvia. **Educação Somática e o ensino da dança** in: Lições de dança. Rio de Janeiro: Univer Cidade, 2000

VIANNA, Klauss. **A dança**. Rio de Janeiro Ed. Summus, 1990.

Zimmermann, Elisabeth B. I**ntegração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade: Um estudo clínico de psicologia Analítica a partir de um trabalho em grupo com dança Meditativa e Desenho Livre** tese de mestrado apresentada à Faculdade de ciências médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

Nicolle Vieira
Member of the board International dance Committee of The International Theatre Institute
Bailarina e coreografa, graduou-se em Psicologia pela PUC Minas. Atualmente é mestranda em Dança, e em Filosofia pela Universidade Paris 8. Participou de projetos com artistas como Boris Charmatz, Christian Bourigault, Rosário Cárdenas e Joseph Fontano. É também bailarina e diretora artística do grupo Marcella the Post Modern. Trabalhou como professora de dança contemporânea em Belo Horizonte, Paris e Milão. Publicou artigos nas revistas: Revista Fusão Cultural e Revista BailarOnline.

CORPOS QUE DANÇAM: CANTOS E ENCANTOS

Tânia Mara Silva Meireles

Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo: Proponho o encanto da dança pela relação entre a Teoria das Formas (1926) do artista russo Wassily Kandinsky (1866-1944) com os elementos *corpoforma* (2010) desenvolvidos por mim com o objetivo de promover possibilidades facilitadoras de expressão corporal ao jovem durante sua formação formal ou informal. Parto dos elementos básicos das artes plásticas – o ponto, a linha e o plano, para construir uma analogia entre os elementos básicos da dança – o corpo, o movimento e o espaço. A importância em se tratar com os elementos básicos está no fato de serem eles elementos sínteses dessas áreas de conhecimento, propiciando ao ambiente de formação do aluno uma reflexão sobre o corpo que se organiza que se move e abriga memórias, afetos e sensibilidades.

Palavras-Chave: dança; corpo; expressão.

A prática da Dança abriga encantos em cada canto de nosso corpo e foi através dela que eu, pessoalmente, encontrei a totalidade harmoniosa de

meu ser: corpo, mente e espírito. A prática da Dança me permitiu ser, viver e me expressar. Ela me ensinou a ter consciência de meu próprio corpo, descobrir a vida que habita dentro e fora dele. Através da Dança percebi as possíveis e constantes transformações que o tempo provoca em mim, no outro, e no espaço, o jogo de relações na qual a vida se constitui. A Dança, essa potencia criativa e propulsora de prazer vital, é uma companheira constante e seus encantos podem e devem ser levados a jovens que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciá-la.

Tais encantos têm atraído pessoas de variadas culturas e épocas da existência humana. Se levarmos em consideração que a primeira figura de representação da dança humana data de cerca de 14.000 anos (Bourcier, 2001), podemos constatar dois fatos inicialmente: desde os primórdios da civilização o homem se expressa pela dança; é através da plasticidade dos desenhos pré-históricos das grutas que os primeiros sinais da icnografia da dança atravessam os tempos e nos chegam até hoje. A inter-relação entre as artes plásticas e a dança acontece, assim, desde muito tempo e de maneira harmoniosa. E é sobre essa relação que proponho a atual reflexão.

Percebo-me em um ambiente interdisciplinar entre as artes a partir de minha formação em artes plásticas e em dança. Em ambas as áreas, meu conhecimento iniciou-se e foi acionado através do desenvolvimento dos processos visuais, não verbais, articulados através das formas. Percebo, assim, as potencialidades do desenvolvimento de um olhar sensível e de apreensão às formas do mundo que nos rodeia. Sobre a expressão de ordem formal na qual a arte se estabelece a artista plástica Fayga

Ostrower[19] nos diz que “o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira *formal*, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas” (2004, p.4).

Descobri no percurso criativo do pintor Wassily Kandinsky[20] (1866-1944) um procedimento interessante e basilar de promover possibilidades facilitadoras da expressão pessoal do jovem durante sua formação formal ou informal. O artista russo dialoga com a música ao criar sua Teoria das Formas, tema de seu livro *Ponto e Linha Sobre o Plano* (1926). Kandinsky inspira-se nos princípios de harmonia e contraste da música, na expectativa de despertar no espectador vibrações interiores e ocultas. É bom ressaltar que a obra teórica e pictórica de Kandinsky é habitada por um homem espiritualizado que tem como tema primordial a salvação do homem. O artista entende que a arte tem uma função que vai além da criação comum de um objeto como fazem os artesãos, mas tem em si, uma força com sua finalidade definida, a de “servir à evolução e ao aperfeiçoamento da alma humana” (Kandinsky, 2005, p. 190).

Observemos também que a publicação do livro O *Ponto e linha sobre o plano* é uma continuação orgânica da obra anterior de Kandinsky, *Do*

[19] Fayga Perla Ostrower, nascida em Podz, Polônia em 1910, chegou ao Brasil com 10 anos de idade. Foi uma artista plástica brasileira de atuação nacional e internacional como desenhista, pintora, gravadora, ilustradora, professora e teórica da arte. Deixou diversos livros sobre arte, falecendo no Rio de Janeiro em 2001.

[20] Kandinsky publica sua *Teoria das Formas* em 1926 quando ainda era professor da *Bauhaus* (Casa da Construção), escola alemã de arquitetura e desenho. O artista pertence ao primeiro grupo de professores de *Bauhaus*, fundada em 1919 por Walter Gropius (1883-1969). A escola se tornou um ambiente favorável à experimentação e criação de vanguarda, guiada pela idéia de que Arte e Arquitetura não devem ser estranhas entre si.

Espiritual na arte (1912), na qual o artista apresenta sua Teoria das Cores. Ambas as obras têm em comum o rigor e o objetivo de construir a estrutura dos meios puros da arte e estabelecer analogias e relações com o comportamento expressivo do homem, as quais ultrapassam as aparências e alcançam a subjetividade do espectador. O artista tem como hipótese a cor como um elemento da linguagem da alma humana. Por exemplo, a cor branca contém todos os possíveis, silêncio de antes do nascimento, assim como a cor preta é o oposto, silêncio após a morte, o fim das possibilidades (Kandinsky, 1996). Pelo mesmo viés, sua Teoria da Forma apresenta analogias e metáforas, onde os elementos plásticos empregados pelo artista buscam revelar a intenção interior, as características humanas, produzindo, assim, seres-elementos vivos e autônomos (Kandinsky, 2005).

De tal modo, sou sensibilizada a construir um diálogo entre sua teoria e o conhecimento do corpo em movimento do jovem estudante, na construção de procedimentos que propiciem um espaço de ação criativa e de expressão corporal individual e coletiva. Desenvolvo, assim, uma conceituação paralela ao do pintor russo de forma a possibilitar ao estudante ser estimulado e vivenciar movimentos corporais, desenvolvendo sua própria composição em dança. A partir do mesmo raciocínio e apoiada pelas reflexões de Kandinsky, proponho começar pelos elementos que o artista considera básicos das artes plásticas – o ponto, a linha e o plano, para construir, então, afinidades entre os elementos básicos da dança – o corpo, o movimento e o espaço. A importância de se tratar com os elementos básicos está no fato de serem eles elementos sínteses de cada uma dessas áreas de conhecimento, propiciando um ambiente de experimentação e reflexão sobre o corpo que se move que se organiza e abriga memórias, afetos e sensibilidades.

Convido-os agora a uma viagem inspirada nas reflexões de Kandinsky e

transpostas ao corpo humano que se expressa através da dança. Vejamos os conceitos *corpoponto*, *corpolinha* e *corpoespaço*[21] que proponho para nossa viagem. Se para Kandinsky o ponto[22] é o elemento de partida para a expressão do artista plástico (2005), o *corpoponto* (Meireles, 2010) é o meio pelo qual o ser inicia sua expressão de vida e vida com arte.

C*orpoponto* – gênese da criação humana, forma primária, autônoma e que possui identidade. É a forma mais concisa de expressão humana que, apesar da maior reserva, fala e encanta. É de natureza concêntrica estática e de ressonância silenciosa e calma. Por sua configuração externa, ele não passa de um ser ordinário, abrigando, assim, ressonâncias arraigadas aos hábitos e costumes do dia a dia, tendo sua expressão interior abafada tanto quanto sua sensibilidade limitada. Guarda (e aguarda) o impulso criador que o libertará do torpor cotidiano e o fará alcançar a expressiva que se dá a perceber em ressonâncias de movimento.

O *corpoponto* encontra sua forma material primeira e única na estrutura viva da anatomia humana. De tal modo ele pertence à linguagem corporal do movimento e significa sopro de vida, a união entre a vida e a morte. Nesse ambiente de fluidez do movimento, o *corpoponto* simboliza a suspensão momentânea do que pode vir a ser (movimento).

O limite visível do *corpoponto* é a pele. Esta o envolve, é maleável e

---

[21] Os conceitos aqui apresentados foram desenvolvidos na Dissertação de Mestrado da pesquisadora, intitulada *Forma Incorporada: um olhar sobre a relação forma e conteúdos expressivos no corpo cênico,* (Meireles, 2010) e foram idealizados a partir das reflexões de Kandinsky em sua obra *Ponto e Linha sobre o Plano* (2005).

[22] O ponto geométrico é um ser invisível. Portanto, deve ser definido como imaterial. Do ponto de vista material, o ponto é igual a Zero. Mas esse Zero esconde diferentes propriedades “humanas”. De acordo com nossa concepção, esse Zero – o ponto geométrico – evoca a concisão absoluta, isto é, a maior reserva, que no entanto fala. (Kandinsky, 2005, p.17)

propicia visibilidade à sua estrutura flexível – o corpo humano. Esse limite se relaciona com outros elementos distribuídos em seu entorno ou próximo dele, além da superfície que lhe serve de apoio. Já o limite interior do mesmo é invisível e imensurável. Sua ressonância pode alcançar espaços inesperados e transpor, inclusive, outros *corpopontos*. É sua imanência, sua projeção.

A forma imagética do *corpoponto* é idealmente pequena e de natureza arredondada. Mais precisamente, espiralada. O que lhe dá forma externa são os músculos que por sua vez (e em sua maioria) estão devidamente fixados aos ossos. Contudo, podem apresentar uma grande variedade de formas de acordo com a multiplicidade de *corpopontos* existentes. Independente da variedade de aparências que o *corpoponto* possa revelar, seu caráter primário permanece intrínseco. Seu significado interior é de natureza introvertida, embora com sua potência concêntrica apta a se expandir – excentricamente. Possui uma força espiritual latente que almeja por relacionamento.

O *corpoponto* tem a característica de ocupar e estabelecer um lugar no espaço. Por sua natureza concêntrica, não se desloca para frente, nem recua. O *corpoponto* nunca pára, mas encontra-se em um estado de constante suspensão. Mesmo imobilizado carrega em si uma consciência presente, uma pulsação latente. A ausência de tensão interior, por menor que seja, equivale à falta de vida, à morte. Ao contrário disso, o *corpoponto* almeja por vida.

Uma vez feita a análise do *corpoponto*, praticamente imóvel, estejamos atentos agora quando uma força externa atinge este elemento. Ele é impelido a sair de sua zona de conforto e a dar vazão à sua força viva

interior. Sua tensão concêntrica é transformada e, um novo ser ganha lugar. Surge, assim, o elemento *corpolinha*. Kandinsky[23] considera o elemento linha um produto do ponto, uma vez que a linha é o rastro do ponto em movimento.

Corpolinha – é o elemento essencial à aventura expressiva do ser humano, pois abriga a gênese do movimento. Constitui-se de uma sucessão de *corpopontos*, mas agora acrescido do elemento direção que rompe com a inércia. A fórmula do movimento é a dualidade força tensão e força direção. Apesar de nascer do movimento e aniquilar a imobilidade espacial do *corpoponto*, ele ainda encontra-se limitado e preso a uma posição no plano. Abriga todas as possibilidades de forma em movimento e as mesmas nascem do interior do corpo, mais especificamente, da coluna vertebral.

O *corpolinha* estrutura-se de espaços internos que tendem a se expandir e criar volume. É de natureza excêntrica por abandonar a posição imóvel, concêntrica. Sua natureza é dinâmica e anseia por investigar o espaço. Sua ressonância interior é relacionamento puro.

A transformação do *corpoponto* em *corpolinha* se dá pela ação interna e externa de forças de naturezas diversas. A força tensão/direção de natureza interna provém de o próprio ser criativo em busca de abandonar o torpor cotidiano. Tal força produz uma mobilidade reduzida, ainda limitada, sem, contudo, ser capaz de deslocá-lo pelo espaço. Surge a linha sinuosa, organicamente espiralada. A força tensão de natureza externa, capaz de

[23] A linha geométrica é um ser invisível. É o rastro do ponto em movimento, logo seu produto. Ela nasce do movimento – e isso pela aniquilação da imobilidade suprema do ponto. Produz-se aqui o salto do estático para o dinâmico. (Kandinsky, 2005, p.49)

mover o *corpolinha* de seu lugar sobre a superfície é de natureza diversa e se refere aos estímulos provenientes do meio em que ele está inserido como: coreografias, proposições de trabalho para composições de partituras corporais, texto(s), outro(s) *corpolinha*(s), voze(s) de comando de um professor, ensaiador, etc.

A linha sinuosa contém dois tipos básicos: a *corpolinha sinuosa excêntrica* e a *corpolinha sinuosa concêntrica*. A primeira se movimenta no sentido de dentro para fora e sua ressonância interior é de vir a ser, de relacionar-se. A segunda movimenta-se de fora para dentro, e sua ressonância interior é de intimidade e reserva. Ambas são de natureza primitiva e de ressonância intuitiva. Importante: todas as formas originam-se da linha sinuosa concêntrica e a ela retornam. Portanto, a mesma abriga uma capacidade latente para o lírico tanto quanto para o dramático. A figura geométrica que se associa à *corpolinha sinuosa* é o circulo. A partir da mesma todas as outras linhas surgem e se estruturam.

A c*orpolinha sinuosa* é composta pelo conjunto das *corpolinhas horizontal*, *vertical*, *diagonal*. *A corpolinha horizontal* é de natureza fria e sua ressonância interior é de calma e imobilidade. Ela se relaciona com a superfície na qual se apóia, sendo que nesta posição é capaz de ocupá-la ao máximo. A mesma incorpora infinitas possibilidades de movimentos frios. A *corpolinha vertical* encontra-se em posição perpendicular à anterior. Sua natureza é quente e sua ressonância interior também é silenciosa e estática. Nesta posição espacial ocupa pouca superfície do plano no qual se apóia, mas ganha em altura. A mesma incorpora infinidades de movimentos quentes. As corpolinhas, horizontal e vertical, são consideradas previsíveis.

A *corpolinha diagonal* apresenta um equilíbrio exato entre as duas *corpolinhas* anteriores, contudo transmite um desequilíbrio aparente por

sua inclinação espacial. Sua natureza interior é composta das qualidades de frio/quente e, portanto, abriga infinitas possibilidades de romper o silêncio estático das *corpolinhas* anteriores. A *corpolinha diagonal* abriga infinitas ressonâncias de lírico-dramático, dando origem às mais dinâmicas e expressivas de todas as *corpolinhas* – as *corpolinhas livres*.

A mobilidade das *corpolinhas livres* abarca os movimentos no sentido excêntrico e concêntrico, nas direções para cima, para baixo, esquerda, direta, diagonal direita, diagonal esquerda e todas as direções intermediárias a essas. O *corpolinha livre* contém a diversidade de qualidades dos movimentos: do mais leve ao mais pesado; do mais fluente ao interrompido; do mais lento ao mais rápido. Sua maior aventura é brincar com o equilíbrio. Mas seu maior limite é a transposição do espaço circundante, ao qual ainda está limitada.

Todas as qualidades de tensão direção já presentes no *corpolinha* estão prestes a ganhar em potência quando alcançam o espaço que vai além do circundante. Enfim, é a vez do *corpoespaço* entrar em ação. Kandinsky[24] considera o plano como a "Superfície material destinada a suportar o conteúdo da obra" (2005, p.105).

Corpoespaço – invólucro que abriga o conteúdo das potencialidades da criação artística. Tal envoltório é a transformação do *corpolinha*, antes fixo em um ponto sobre o plano, agora liberto para aventurar-se pelo espaço. Abriga dois lados: o invisível, volumoso, espaço interior de ressonância

[24] As características da superfície do plano (rugosa, lisa, brilhante, fosca, etc.) dependem totalmente de seu material constituinte (pedra, madeira, tela, etc.). Kandinsky vai chamá-lo de plano original ou "P.O.". O plano original esquemático é limitado por duas linhas retas horizontais e duas verticais. Em conseqüência às suas linhas estruturais – dois elementos de calma fria e dois de calma quente – sua ressonância interna são a serenidade e a objetividade.

dinâmica; o lado visível, tridimensional, espaço exterior de ressonância investigativa e relacional. O *corpo espaço* é a forma mais concisa do corpo em amplitude máxima e de complexidade do movimento expressivo.

A pele é o elemento flexível sensível que propicia a visualização de possibilidades de formas em movimento – concêntricas, excêntricas, sinuosas ou angulosas. Em conseqüência de suas *corpolinhas* de origem, sua natureza é de múltipla temperatura, variando do frio ao quente e vice-versa. As qualidades do movimento *corpoespaço* se constituem do caráter múltiplo dos temperamentos da natureza humana e a ele se associa a multiplicidade de atitudes possíveis. Seu caráter é dinamismo puro e seu limite é mutável. Sua maior aventura agora é lidar com o equilíbrio instável e arriscar-se a saltar do plano de origem.

Se antes, o *corpolinha* já se movia em todas as direções sem se deslocar pelo espaço, agora tais direções avançam espaço afora. O movimento *corpoespaço* faz surgir uma infinidade de direções espaciais: para frente, para traz, lado direito, esquerdo, diagonal direta frente e direta atrás, diagonal esquerda frente e esquerda atrás. Agregam-se também às direções mencionadas os níveis baixo, médio e alto, ampliando mais ainda as possibilidades de ocupação espacial. As qualidades de força-tensão abrigam o espectro do movimento: do mais leve ao mais pesado; do mais fluente ao interrompido; do mais lento ao mais rápido, do menor ao maior.

O *corpoespaço* é uma força-tensão produzida pelo próprio indivíduo criador, relacionando-se diretamente com a força tensão do plano espacial. Ambas as forças tensões (do indivíduo e do plano espacial) são distintas e autônomas. Todas as variantes de *corpoespaço,* tanto quanto qualquer outro elemento colocado no plano espacial adjacente ou próximo dele absorve direta influência do plano espacial. Uma vez conhecida a força tensão do espaço, o *corpoespaço* a usa em prol de sua própria força

tensão. Ambas, aliadas e trabalhadas em justa cooperação, dão a ver as ressonâncias interiores da totalidade de seus componentes: o *corpoponto*, o *corpolinha*, e o *corpoespaço*.

Finalizando, entendo que, a partir de elementos sínteses *corpoponto, corpolinha e corpoespaço,* estruturam-se possibilidades de desenvolver uma metodologia de trabalho a ser aplicada no ensino formal ou informal dentro do espaço escolar e / ou em programas comunitários. Orientado por um professor de Dança, o estudante vivenciará em seu próprio corpo investigações e experimentações através dos movimentos variados: sinuosos, lineares angulosos, pequenos, grandes, concêntricos, excêntricos, com fluência contínua, interrompida, inclusive com o elemento pausa ou suspensão e assim por diante. Na construção do vocabulário corporal de dança, o estudante tem a oportunidade de inserir também seu próprio vocabulário cultural, suas memórias e afetos. A construção de uma metodologia aparentemente simples e despretensiosa pode favorecer o desenvolvimento da experiência em dança e deixar fluir entre os jovens, ações que desenvolvam o interesse pelo movimento coordenado, incentivando-os a se transformarem em sujeitos intérpretes, criadores e, inclusive, futuros profissionais de Dança.

Bibliografia

Bourcier, Paul (2006). *A história da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.

Kandinsky, Wassily (2005). *Ponto e linha sobre o plano*. São Paulo: Martins Fontes.

----------(1996). *Do espiritual na arte e na pintura em particular*. São Paulo: Martins Fontes.

Ostrower, Fayga (2004). *Universos da arte*: edição comemorativa Fayga Ostrower. Rio de Janeiro: Elsevier.

Meireles, Tânia Mara Silva (2010). *Forma Incorporada: um olhar sobre a relação forma e conteúdos expressivos no corpo cênico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG.

Tânia Mara Silva Meireles

Bailarina, Coreógrafa, Maitre de Balé – SATED /MG, RJ. Artista Plástica, Professora de Estudos Corporais no Curso de Teatro e no Curso de Dança – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG. Mestra em Artes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – EBA/UFMG. Membro Efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE.

DA LITERATURA PARA A DANÇA: POÉTICAS E SABERES NA ESCOLA

Michelle Aparecida Gabrielli
Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Resumo: Este é um relato de experiência que descreve uma prática educativa nas aulas de Artes em uma escola brasileira. O objetivo foi integrar as linguagens artísticas da dança e da literatura, mostrando aos educandos as diversas concepções de leituras e interpretações. A partir da leitura do conto *Uma fábula sobre a fábula*, de Malba Tahan, os discentes que puderam perceber que, por meio da dança, os mais diversos sentimentos podem ser expressos, além de compreender a relação estabelecida entre dança e literatura, o que foi muito significativo para o processo de ensino-aprendizagem. Com este trabalho, o interesse dos educandos pela disciplina Artes aumentou, demonstrando que metodologias diferenciadas devem ser estimuladas em escolas, visando a crescente sensibilização dos discentes não só com o ambiente escolar, mas com o mundo em seu entorno.

Palavras-chave: literatura; dança; artes; ensino fundamental.

1. Ensino de artes na escola: descaso e banalização

O processo histórico do ensino das artes no Brasil mostra o quanto esta área sofre inúmeros descasos. Estes advêm não apenas da comunidade escolar (estudantes, professores, diretores, funcionários), mas, também, dos órgãos governamentais. Estas constatações podem ser observadas em literaturas específicas sobre o ensino das artes e em análises feitas das próprias Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's), desde que foram estabelecidas a partir de 1961 com a Lei nº 4.024 até a atual, de 1996, Lei nº 9.394.

As LDB's foram relevantes em diversos aspectos para o ensino das artes, no entanto, percebe-se que muitos dos descasos ocorridos com a disciplina devem-se as próprias Leis, que possibilitam diversas interpretações e, muitas vezes, não explicitam os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor.

Apesar dos avanços conquistados com a Lei nº 4.024/61 e com a Lei nº 5.692/71 o maior passo foi dado com a atual LDB, Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que mantém a arte como disciplina obrigatória na Educação Básica.

Apesar desta melhoria na área da arte, a LDB, não especifica quais são as linguagens artísticas que devem ser contempladas durante a Educação Básica. Assim, fazem-se diversas interpretações, que nem sempre favorecem o ensino da arte em ambientes educativos formais. Destaca-se que, em 1996, dando prosseguimento aos avanços na educação e iniciando as transformações em relação à arte na escola, o Ministério da Educação (MEC) começou a elaborar, e, posteriormente, difundir nas escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para servirem de

apoio aos educadores.

Nos PCN's constam às diretrizes de ensino e conteúdos para as disciplinas escolares e, segundo Meneghetti (1999, não paginado), "sua função é orientar e garantir a coerência de políticas educacionais que propiciem melhor qualidade para o Ensino Fundamental, em todas as áreas".

Sabe-se que os PCN's, de todas as áreas de conhecimento, foram elaborados através de uma parceria entre Ministério da Educação e professores e pesquisadores do País. Para o campo das artes, os PCN's foram de extrema importância, uma vez que ampliam a visão do educador ao trazer em seus conteúdos as linguagens artísticas da dança, do teatro, das artes visuais e da música, com suas especificidades, para o espaço escolar.

Todavia, na prática, esta "entrada" das quatro linguagens artísticas na escola, não se dá tão facilmente e de modo tão bonito quanto aparenta. No caso das artes, tanto a atual LDB quanto os PCN's encontram dificuldades para serem implementados.

Um dos fatores para que isso ocorra é o despreparo dos profissionais da educação em trabalhar com os conteúdos sugeridos pelos PCN's de modo crítico e reflexivo. Assim, este acaba sendo utilizado como uma cartilha ou até mesmo como um livro de receitas. Outro fator é a falta de professores habilitados em artes para lecionar a mesma, e mais, professores licenciados em cada uma das linguagens artísticas – para que as quatro áreas artísticas, de fato, se efetivem.

Ressalta-se como problemática o fato de não ser uma disciplina de caráter reprovativo, o que faz com que educadores (seja de arte ou de outra especialidade) e educandos a tratem com descaso. Deste modo, tanto o professor quanto o conteúdo da disciplina podem ser alvo de

banalização. Sabe-se que, ainda, existem outras problemáticas relacionadas à arte que merecem serem discutidas, contudo, neste artigo, focaliza-se o olhar do educando durante uma prática educativa em artes. Isto porque – durante minha atuação na rede pública de ensino, ministrando a disciplina artes[25] – ao verificar na prática as dificuldades sofridas pelas artes em todo o âmbito escolar, senti necessidade de constatar o que os educandos realmente pensam sobre essa disciplina, qual a percepção que têm da mesma e a importância da arte em sua formação escolar e pessoal.

2. O conto entra na sala de aula

A prática educativa relatada neste artigo foi desenvolvida com cerca de 300 estudantes do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, da Escola Municipal José Maria da Fonseca, localizada em Ponte Nova, Minas Gerais, em 2009. O trabalho em questão não teve como objetivo inicial entender ou analisar o modo como os estudantes se relacionavam com a disciplina artes, contudo, durante o processo, ao realizar uma série de trabalhos que envolvesse as linguagens artísticas da dança e da literatura, houve esta possibilidade.

O intuito foi integrar as linguagens artísticas da dança e da literatura, mostrando aos educandos as diversas concepções de leituras e interpretações, inserindo e mostrando, deste modo, a importância do ensino de artes na educação básica. Consequentemente,

[25] Lecionei a disciplina artes entre os anos de 2008 a 2010.

> ***ao estabelecer contato entre estas duas áreas de conhecimento pode-se, naturalmente, criar relações a partir do contexto vivenciado pelos educandos e assim, favorecer o processo de ensino-aprendizagem; melhorar e desenvolver a autoestima, o autoconhecimento e a autoimagem; constituir melhores relações inter e intrapessoais e com o mundo que os circunda, além de inserir os educandos no contexto cultural da arte como linguagem que também tem seus conteúdos a serem desenvolvidos (Gabrielli & Pronsato, 2007, pp. 15).***

Neste ínterim, adentrou-se no contexto destas crianças e adolescentes e, através do conhecimento e fruição em arte, propiciou-se também a sensibilização relacionada às questões familiares, escolares, culturais, sociais e pessoais, visto que a arte pode possibilitar uma visão mais crítica acerca de suas realidades, mostrando que são seres pensantes dentro e fora da escola.

Ao unir a dança à literatura, também, passam a ser foco deste trabalho os processos de leitura, escrita, interpretação e alfabetização, e não apenas o corpo. Importante ressaltar que este trabalho perdurou por várias semanas, visando sempre aprofundar e propiciar novos conhecimentos, percepções, olhares e sensações diante das áreas de conhecimento em questão.

Mediante essas questões, escolheu-se trabalhar com o conto *Uma fábula sobre a fábula* de Malba Tahan, recontado por Regina Machado (2004), em seu livro *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. Este é um conto árabe que se apresenta como uma versão escrita “[...] de contos folclóricos de magia derivados de antigas tradições orais”, que foram revisados, reescritos e modificados de acordo com sua época e seu autor, possibilitando a adaptação de histórias orais para textos literários (Canton, 1994, pp. 11-12).

Uma fábula sobre a fábula tem como protagonista uma mulher corajosa, que aliando astúcia, perseverança e sabedoria enfrenta seus desafios e consegue realizar seus objetivos e sonhos. Narra a história de uma mulher, cujo nome é Verdade e que desejava conhecer o maior e mais suntuoso palácio de Bagdá, pertencente ao poderoso sultão Harum Al-Raschid. Deste modo, a Verdade, vestida apenas com um véu transparente, vai até o palácio, todavia, o grão vizir não a deixa entrar, alegando que se ela adentrar ao recinto, todos eles estarão perdidos. A Verdade se entristece, mas não desiste.

Diferentemente do modo que havia se vestido anteriormente, veste-se agora com peles grosseiras e mal cheirosas. A verdade assume neste momento o arquétipo da Acusação e, novamente, tenta visitar o palácio. Entretanto, mais uma vez não pode entrar, pois o que seria dos palacianos se ela entrasse? Estariam todos perdidos, sem exceção. Logo, a Acusação foi embora, mas ainda desta vez, não desistiu.

A Verdade andou por todo o mundo, procurando as mais lindas vestes e, quando se deu por satisfeita, voltou ao palácio, apresentando-se como Fábula. Os palacianos ficaram encantados com tanta beleza e graciosidade e, por fim, convidaram-na a entrar e conhecer o palácio, visto que sua presença traria muita felicidade. E foi assim que a Verdade, sob o aspecto de Fábula, conseguiu realizar seu sonho.

A escolha por este conto deu-se por ser breve, fazendo com que os estudantes não dispersassem durante a leitura e por poder ser lido tranquilamente em uma aula com duração de 50 minutos. Ressalta-se que o conto possui uma linguagem simples e transmite uma mensagem de fácil entendimento – fatores que também contribuíram para sua seleção.

3. Palavras em movimento

Nesta narrativa, dança e literatura possuem um papel fundamental, pois propiciam o contato com outras realidades, permitindo conhecer e vivenciar outras épocas, outros povos, outros sentimentos. Contudo, antes de abordar a prática educativa com o conto, penso ser necessário realizar uma breve contextualização referente ao trabalho com as áreas de conhecimento em questão.

> ***Através das linguagens artísticas da dança e da literatura, pode-se sonhar, imaginar e ver o mundo por outros ângulos, desenhos, cores e formas. Igualmente, há, ainda, o estímulo à fantasia que envolve combinações entre imaginação, criatividade e vivências pessoais que nos transportam para contextos diversos. Estes elementos podem ser encontrados tanto na literatura quanto na dança, uma vez que ambas estabelecem relação com os campos imagéticos e com a criação (Gabrielli & Pronsato, 2007, p. 19).***

Desta maneira, para Souza (2001, p. 164), a relação estabelecida entre dança e literatura é uma nova possibilidade discursiva. Consequentemente, observa-se a apreensão de novas possibilidades de leituras, discussões e reflexões. As obras literárias e coreográficas passam frequentemente por processos de adaptação, quer dizer, são recriadas, revisadas e modificadas de acordo com cada época, cada autor, cada coreógrafo, buscando refletir as condições sociais, culturais e históricas de determinado período. Vê-se comumente a transposição de textos literários (principalmente os contos de fadas) para a dança (Canton, 1994, p. 12).

Segundo Canton (1994, p. 13), os processos de adaptação utilizam a literatura como recursos coreográficos, cuja intenção é reescrever, reintempretar e revitalizar “os significados de histórias já consagradas” Portanto, essas linguagens atuam sobre o indivíduo, não apenas

despertando o imaginário e mediando o processo criativo em dança, mas também propiciando uma consciência diferenciada de sua existência, ampliando sua visão de mundo.

> ***A dança por meio do fazer-sentir e do fazer-refletir proporciona um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e, com isso, colabora com a formação de cidadãos mais criativos, críticos e reflexivos, o que possibilita uma compreensão diferenciada sobre o espaço em que vive (Gabrielli & Pronsato, 2007, p. 17).***

Deste modo, a dança se apresenta "[...] como uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas", em que "contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social" (PCNs-Artes, 1997, p. 67).

Para Dantas (1999, p. 120), "a dança é experiência do corpo em movimento; é expressão da motricidade humana. É manifestação artística, que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É experiência estética que se oferece à vivência e à fruição". A autora diz ainda que "a dança envolve uma sensibilidade coletiva – um sentir em comum – porque não prescinde, em nenhum momento, do outro. Ao contrário, precisa do outro – seja como parceiro ou como espectador – para realizar sua plenitude". Prosseguindo, ela afirma que "a dança brinca através dos movimentos, no corpo de quem dança. E brinca, também, no corpo de quem assiste, estabelecendo uma relação pautada, principalmente pela sensibilidade".

Já a literatura,

> ***amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor á sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, pp. 23-24).***

A declaração de Todorov também pode ser utilizada para a dança, pois o artista, nas duas linguagens, tem a liberdade de (re)criar e (re)contar o mundo ao seu entorno. Também se (re)cria e se (re)conta os conflitos presentes na sociedade.

Não há narrativas sem conflitos, sejam estas na literatura ou na dança. Estas narrativas expressam por meio do imaginário do escritor ou coreógrafo-bailarino suas relações com o mundo e a sociedade em que vive, tornando-se fonte de conhecimento (Bernardo, 2003, p. 40).

Para tanto “há que se notar a existência, na história da cultura, de momentos de aproximação entre a palavra e o gesto, entre a linguagem e o movimento, momentos em que a literatura registrou a dança e momentos em que a dança incluiu a literatura” (Souza, 2001, p. 164).

Neste contexto, descobre-se, percebe-se e cria-se novas possibilidades de leitura, visualização, aprendizagem e apreensão do mundo que nos circunda por meio da linguagem verbal e da não verbal, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de toda a sensibilidade dos sujeitos envolvidos e que se estabeleça “um diálogo entre literatura e dança, a poesia da palavra e a sensibilidade do movimento ou a sensibilidade da palavra e a poesia do movimento” (Bernardo, 2003, p. 18).

4. Movimentos e poéticas: transformações na escola

O diálogo entre dança e literatura foi estabelecido por meio do conto *Uma fábula sobre a fábula*, de Malba Tahan. O trabalho com o conto foi feito no decorrer de várias aulas e foi subdividido em etapas. A saber: contação da história pela professora e leitura individual, seguida do recontar da narrativa; confecção e mostra de desenhos; apresentação de dança. Em todas as fases foram feitas discussões, nas quais os estudantes podiam se expressar por meio da linguagem verbal e/ou da não verbal.

Em um primeiro momento, leu-se o conto para os discentes e estes, tiveram oportunidade de ler e reler, discutir, refletir e explorar todos os aspectos do mesmo, tanto na leitura coletiva quanto na individual. Após a leitura, recontaram o conto com suas palavras, através de gestos e movimentos e, por meio de desenhos, expressando o que mais lhe chamaram a atenção. Em seguida, fez-se uma mostra dos desenhos e discussão dos mesmos, na qual todos participaram ativamente. Vários estudantes destacaram nas conversas e nos desenhos os aspectos relacionados ao corpo como, por exemplo, a nudez e as vestimentas. Ao se expressarem corporalmente destacavam a postura que imaginavam que as três personagens, Verdade, Acusação e Fábula, deviam ter.

Bogéa (2007, p. 10) afirma que “quando a gente dança, as personagens ganham vida e o palco outras dimensões; o mesmo acontece quando lemos, nossas emoções ultrapassam palavras, frases, e ganham espaço na imaginação”.

Por este viés, o ponto mais relevante deste processo ocorreu quando os estudantes se tornaram espectadores de uma apresentação de dança[26] que narrava toda a trajetória da Verdade em busca da realização de seu sonho e, consequente, felicidade. O intento foi mostrar que por meio da dança, os mais diversos sentimentos podem ser expressos e que esta não é apenas a reprodução de passos codificados, mas, uma outra possibilidade de comunicação e interpretação.

Destaca-se que a coreografia foi construída a partir da leitura e discussão do conto pelas bailarinas-intérpretes e, também, pelas conversas e reflexões fomentadas pelos próprios estudantes em sala de aula. Com esta coreografia tentou-se mostrar que "a dança brinca através dos movimentos, no corpo de quem dança. E brinca, também, no corpo de quem assiste, estabelecendo uma relação pautada, principalmente pela sensibilidade" (Dantas, 1999, p. 120).

Com efeito, tem-se que "o trabalho corporal-artístico desenvolve questões que abarcam a sensibilidade e desperta para pontos de vista que demonstrem o ser criativo presente em cada um, além do respeito às diversas visões de mundo que podem ser proporcionadas pela arte" (Gabrielli & Pronsato, 2007, p. 15).

Posteriormente, nas aulas de artes, puderam discutir e compreender melhor a relação estabelecida entre dança e literatura, o que foi muito significativo para o processo de ensino-aprendizagem. Discutiu-se também sobre a transposição de linguagens, quer dizer, a passagem de uma forma artística para outra. Esta discussão surgiu da curiosidade dos discentes em

[26] A coreografia foi desenvolvida por estudantes do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa especialmente para ser apresentada na Escola Municipal José Maria da Fonseca, Ponte Nova-MG.

compreenderem como o conto pode “virar” desenhos e dança, além da movimentação de cada um em sala de aula.

Outros resultados importantes referem-se ao fato de que a apresentação em questão quebrou paradigmas que educadores e educandos tinham sobre dança e sobre sua presença na escola. O corpo docente desta escola possuía uma visão equivocada sobre dança, sendo que, muitos nem sabiam que esta se inseria na disciplina artes, acreditavam que era apenas uma atividade presente na disciplina de educação física.

Para estes professores, a presença da dança na escola dava-se em situações específicas como, por exemplo, nas tradicionais festas juninas e em datas comemorativas, com a finalidade de integrar escola, alunos e pais. Infelizmente, o desconhecimento do ensino de dança não é exclusivo desta escola e apresenta-se como uma questão histórica. Sobre isso, vê-se que

> ***na história do ensino da arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente ás festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas não com o intuito de promover o seu ensino, mas como instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas (Strazzacappa & Morandi, 2006, p. 78).***

A iniciativa de levar uma apresentação de dança contextualizada, fruto de um longo trabalho, fez com que muitos dos preconceitos como, por exemplo, a relevância desta arte na escola fossem dissipados. Além de ter contribuído para que alguns educadores passassem a enxergar esta linguagem de forma mais positiva, percebendo a sua importância na formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

Consequentemente, o que antes servia apenas para embelezar as festinhas escolares, passou a ser visto como instrumento significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

Este outro olhar, tanto dos educadores quanto dos educandos, deu-se porque, a partir deste trabalho, o interesse dos educandos pela dança e pela disciplina de artes aumentou, fazendo com que mais trabalhos desta natureza fossem instituídos, mas agora, com o apoio de parte da comunidade escolar (o que antes não existia).

Faz-se a ressalva de que houve melhoria no rendimento escolar dos estudantes, no comportamento, nas notas, nas relações inter e intrapessoais, na concentração, entre outros. Verificou-se também um maior interesse pela disciplina de língua portuguesa, principalmente quando se trabalhava com contos.

Contudo, apesar dos avanços, há ainda vestígios na comunidade escolar de preconceitos relacionados à disciplina arte e, também, à dança. Muitos destes ocorrem porque ainda existem indivíduos que compartilham de uma visão ancorada no senso comum. Assim, na contemporaneidade, podemos perceber na escola – espaço de formação pessoal – descaso e banalização quanto à presença da arte e da dança. Estes decorrem muitas vezes dos próprios professores – formadores de opinião – que não compreendem a relevância do ensino da arte na educação. Entretanto, não são os únicos, muitos educandos partilham deste pensar e não vislumbram a importância da arte e da dança em sua formação escolar e pessoal.

Há de se destacar que prevalecem em nossa sociedade discursos ingênuos sobre a essência da arte, como por exemplo, a tão famosa frase: “se eu não vou ser pintor porque tenho que aprender arte?” Ou algumas proferidas pelos docentes: “dança serve para passar o tempo, para acalmar os alunos”, entre outras.

Logo, vê-se que existem sim, descaso e banalização em relação ao ensino de arte, mas que estes acontecem por desconhecimento. O educando, muitas vezes, não sabe o que é arte e muito menos a relevância que esta pode ter em sua vida e em seu meio. Logo, como dito anteriormente, estes estudantes compartilham da visão do senso comum de que arte não possui serventia, que arte é apenas para rico, pois só estes produzem e consomem a mesma.

Mas, felizmente, estes pensares estão sendo transformados positivamente. Percebe-se que trabalhos simples (como o relatado neste artigo) que abordem metodologias diferenciadas devem ser estimulados no espaço escolar, visando a crescente sensibilização dos discentes não só com a escola, mas em todos os âmbitos e, também, quanto à arte e seu ensino.

Referências Bibliográficas

Bernardo, A. J. (2003). *Literatura e dança: educação sensível e crítica.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP.

Brasil. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF: 20 dez. 1961. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Brasil. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de *Lei de diretrizes e bases da*. *educação nacional.* Brasília, DF: 11 ago. 1971. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Brasil. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF: 20 dez. 1996. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*/ Secretária de Educação Fundamental. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*/ Secretária de Educação Fundamental. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF.

Bogéa, I. (2007). *Contos do balé*. São Paulo: Cosac Naify.

Canton, K. (1994). E o príncipe dançou... O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. Trad. Claúdia Sant'Ana Martins. São Paulo: Ática.

Dantas, M. (1999). *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre-RS: Ed. Universidade/UFRGS.

Gabrielli, M. A; Pronsato, L. (2007). *Dança e literatura: sensibilização, reflexão e criticidade por meio de linguagens artísticas*. Revista Ponto de Vista/ Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação. v. 4, n. 4. Viçosa-MG: Cap-COLUNI.

Machado, R. (2004). *Violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo:

Companhia das Letras.
Meneghetti, S. B. *Contexto Nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores.* <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=10>.
Souza, A. M. de. (2001). Palavra do Corpo: confluência de linguagens em Night Journey. Trans/Form/Ação, São Paulo.
Strazzacappa, M.; Morandi, C. (2006). *Entre a Arte e a Docência: a formação do Artista da Dança*. São Paulo: Papirus.
Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL.

Michelle Gabrielli é mestranda em Letras, na área de Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil. Especialista em Artes pela Faculdades Integradas Jacarepaguá (FIJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Graduada em Dança, com habilitação em Bacharelado e Licenciatura Plena, pela UFV. Atualmente, é professora do Curso de Graduação em Dança da UFV. Foi professora concursada da área de Artes para o Ensino Fundamental II pela Prefeitura de Ponte Nova-MG entre os anos de 2008 e 2010. Bailarina e arte-educadora.

DANÇA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA. SESSÕES DE DANÇA DE ÂMBITO INTERDISCIPLINAR NO 1.º CEB.

Cristina Rebelo Leandro*, Elisabete Monteiro** & Filipe Melo**

*IPC- Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) Coimbra, Portugal

**UTL - Faculdade de Motricidade Humana (FMH) Lisboa, Portugal

Resumo: A Dança, na esfera educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é a única expressão que não tem um currículo próprio como área disciplinar de natureza artística. Baseados na perspectiva instrumentalista da Dança, e estando esta temática a ser alvo de uma tese de doutoramento, pretendemos com esta comunicação descobrir um outro potencial da dança, em que a aprendizagem de conceitos processar-se-á envolvendo o corpo com soluções criativas de movimento. Neste trabalho centramo-nos na análise das sessões de dança, perspectivadas de forma a articular os conteúdos de dança com os das áreas disciplinares do Estudo

do Meio, Língua Portuguesa e Matemática (aprendizagem interdisciplinar), bem como nas estratégias de ensino que foram sendo utilizadas.

Palavras-chave: dança, curriculum, aprendizagem interdisciplinar, sessões de dança, 1.ºciclo do ensino básico.

Introdução

O presente artigo, desenvolvido a partir da comunicação "Dança como expressão artística na escola. Sessões de dança de âmbito interdisciplinar no 1.º CEB", pretende analisar o potencial da dança como meio de aprendizagem interdisciplinar na esfera educativa, em crianças do 2.º Ano do 1.º CEB (7/8 anos). Esta apresentação foi construída com base na parte experimental do estudo de doutoramento e tem como propósito compreender se a Dança Criativa envolverá a consolidação de conceitos, quando perspectivada na esfera interdisciplinar. Neste âmbito a dança é conceptualmente alicerçada a conteúdos das outras áreas disciplinares, aprendendo-se através do corpo e do movimento.

Na primeira parte, enquadramos a Dança na Educação, realçando a perspectiva instrumentalista - Educação pela Arte. Apresentamos, na segunda parte, uma proposta de sessões de dança de âmbito interdisciplinar com as áreas disciplinares do 1.ºCEB, explanando uma sessão de dança articulada com um tema do Estudo do Meio e exercícios de dança ligados à Língua Portuguesa e Matemática. Por fim, enumeramos algumas estratégias de ensino que foram descobertas e aferidas nesta fase do estudo.

Parte I

A Dança na Educação

No sistema educativo português, a dança evidencia-se como a expressão artística ímpar no que respeita à reduzida e subjectiva expressividade, permanecendo organizada de uma forma dúbia e pouco clara. A Dança é a única expressão artística com duas abordagens distintas no quadro educativo. É interessante constatar que está incluída em dois documentos orientadores que preconizam diferentes conteúdos e conferem-lhe diferentes graus de importância. Assim, por um lado, a Dança faz parte de um bloco no programa curricular de Expressão e Educação Físico-Motora com a denominação de Actividades Rítmicas Expressivas – Dança, por outro lado, é definida na Educação Artística com a designação de Dança, como uma área independente.

Se consideramos a Dança do bloco de Actividades Rítmicas Expressivas – Dança no programa de Expressão e Educação Físico-Motora, no âmbito conceptual "(…) destitui ou reduz de significado, todo o potencial da dança, uma vez que em termos efectivos a identifica com «meras» experiências criativas ou então, a faz equivaler a um conjunto de destrezas motoras" (Robalo, 1998, pp. 57). Quando pensamos na Dança, na área da Educação Artística surge como uma área autónoma com a denominação de Dança, conduz-nos para:

> ***os elementos fundamentais que sustentam o saber da dança, enquanto forma de conhecimento, seja ele antropológico, social, psicológico, político ou artístico, e que nesta perspectiva deverão ser vividos pelos alunos em níveis progressivos de complexidade e interacção, ao longo dos nove anos de escolaridade, convergem para aquilo que é a matéria intrínseca e essencial desta arte: o CORPO, como instrumento de aprendizagem e construção da linguagem coreográfica***

(Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p.186).

Estes dois planos de intervenção sugerem diferentes conteúdos. O primeiro, em que a dança faz parte do bloco, indica a combinação de acções corporais (deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios) a partir de temas e registos musicais adequados (individual ou em grupo). O segundo apresenta a dança como uma das áreas da Educação Artística, pretendendo-se o conhecimento vivencial dos elementos da dança - corpo, espaço, energia e relação, alcançando a ideia de dança globalizante levada pelo conhecimento do movimento humano. A Dança, no actual enquadramento das Actividades de Enriquecimento curricular, mais uma vez, surge como bloco - Actividades Rítmicas Expressivas – Dança (com a mesma designação do bloco no programa curricular de Expressão e Educação Físico-Motora) no programa de Actividade Física e Desportiva, por isso análoga ao nível de conteúdos, como também, agrupada na Educação Física. Em suma, a dança continua, mais uma vez, a ser a única expressão artística que no plano curricular não tem um currículo próprio como área disciplinar de natureza artística, em que:

omissa fica não só a imprescindibilidade de um conhecimento cultural e histórico através da dança, como uma selecção, organização e estruturação das situações-estímulo a implementar, no âmbito da execução, da criação/construção e da apreciação (Robalo, op. cit, pp.58).

Esta realidade é preocupante e de premente modificação, pois estão em causa as aprendizagens e competências essenciais e estruturantes desenvolvidas pela Educação Artística, consideradas "(…) elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural

do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção" (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, pp.151) que não são vivenciadas na íntegra pelo deficiente panorama da Dança nas escolas.

É inequívoco que a Educação Artística é um pilar essencial na integração das faculdades físicas, intelectuais e criativas promovendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado do indivíduo (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Há, portanto, a convicção que as artes, uma vez que envolvem vivências que englobam o desenvolvimento de competências cognitivas, corporais, artísticas, estéticas, afectivas e sociais, podem desempenhar um papel muito importante na aprendizagem da área académica e serem consideradas como um instrumento potenciador de diferentes saberes (Eisner, 1997), como uma forma de integração de aprendizagem com outras áreas disciplinares, proporcionando experiências designadas por práticas interdisciplinares. A dança poderá, assim, ser considerada como uma ferramenta interdisciplinar porque facilita a aprendizagem do concreto, por meio da criatividade e da imaginação, levando a conceitos abstractos e também promovendo a transmissão de ideias, de temas e de conceitos através de movimentos expressivos (Hanna, 2001; Bucek, 1992). Com a dança, a criança poderá satisfazer a sua necessidade de expressar ideias, pensamentos e sentimentos através da experimentação vivencial de aprendizagens (Purcell, 1994), pois o movimento é uma forma de ligação da experiência através do corpo (tocar, sentir, ver, ouvir, cheirar e falar), que ajuda o indivíduo a ter uma percepção de si, dos outros e do meio que o rodeia (Dils, 2007).

Assim, as actividades que envolvem o movimento relacionadas com os conteúdos das outras áreas curriculares poderão estimular as aprendizagens tornando-as activas, concretas e físicas (Zwirn, 2005;

Lazaroff, 2001). Esta ideia é sublinhada por Griss ao referir que "(…) «Teach from the known to the unknown», you will understand the value of allowing children to learn from their bodies" (1998, p.14).

Apoiando-nos na perspectiva da Educação pela Arte, que aponta a arte como um instrumento para atingir diferentes fins, proporcionando o desenvolvimento de diferentes saberes e de capacidades (Dobbs, 1998), pretendemos, assim, descobrir este lado da dança. Analisar se a dança poderá, também, potenciar a aprendizagem de conteúdos de outras áreas disciplinares quando é equacionada de uma forma integrada, isto é, a aprendizagem de conceitos processar-se-á envolvendo o corpo em soluções criativas de movimento através de aulas de dança de âmbito interdisciplinar.

Parte II

1. A Sessão de Dança de âmbito Interdisciplinar

A concepção de uma sessão de dança perspectivada na esfera interdisciplinar a partir dos conteúdos das áreas disciplinares do Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática (Gilbert, 2002; Overby et al., 2005), teve como base a seguinte estrutura:

		Apresentação do tema	
5´	Parcial		
DURAÇÃO		Organização	Descrição
		Aquecimento relacionado com o tema	
10´	Parcial		
		Desenvolvimento criativo do tema _ através dos elementos da dança	
30´	Parcial		
		Apresentação/ análise das composições dançadas	
10´	Parcial		
		Conclusão da aula	
5´	Parcial		

QUADRO 1 – ESTRUTURA DE UM PLANO DE AULA

A sessão de dança, com a duração de 60 minutos, considera cinco partes, cada uma com uma duração, como se pode observar no quadro 1. A primeira parte, designada por *Apresentação do tema,* contempla a apresentação corporal/expressiva do nome de cada elemento da turma e a mostra dos conteúdos a trabalhar. Para tal, utilizámos um caixa de papel, «caixa mágica da dança», de onde saiam as informações através de imagens e objectos, acerca do tema da aula. O *Aquecimento relacionado com o tema*, a segunda parte, envolve a mobilização do corpo preparando-o para o movimento e para dançar, sendo os exercícios elaborados a partir dos conteúdos da aula. A parte com maior duração, designada por *Desenvolvimento criativo do tema_através dos elementos da dança*,

abrange a experimentação cinética, expressiva e criativa a partir dos elementos de movimento interligados com os conteúdos definidos para a sessão. Na penúltima parte, *Apresentação/análise das composições dançadas,* é o momento, tal como o título sugere, de apresentar e observar os movimentos criados e, por último, *a Conclusão da aula* compreende o relembrar dos conteúdos/exercícios de dança vivenciados e um exercício final que envolve movimentos de alongamentos e de exploração corporal e expressiva.

2. A Aula de Dança e o Estudo do Meio

Apresentamos, no quadro abaixo, um plano de aula de dança, de âmbito interdisciplinar com o Estudo do Meio a partir dos conteúdos do tema "Regras de convivência social", de forma a exemplificar as características de cada parte de uma sessão de dança, exposto no ponto anterior, como também apresentar a lógica de pensamento que presidiu à articulação dos elementos de movimento da dança com os conteúdos deste tema:

		Apresentação do tema *Regras de convivência social*		
5´	Parcial			
DURAÇÃO		Organização	Descrição	Observações
	1’	Roda concêntrica	1.Um de cada vez, apresentação corporal e expressiva do nome e senta-se no chão com as pernas cruzadas.	
	3’		2. Apresentação do tema através de imagens, palavras, pequenas frases e objectos retirados da «caixa mágica da dança»: a) cumprimentar b) pedir por favor e obrigado c) esperar pela sua vez; ajudar as pessoas d) separar o lixo e não deitá-lo para o chão	
	1’		3. A «caixa mágica da dança» vai pedir para se colocarem de pé, da seguinte forma: cada batimento corresponde a um movimento com uma parte do corpo ou várias.	clavas

		Aquecimento relacionado com o tema		
10´	Parcial			
DURAÇÃO		Organização	Descrição	Observações
	4’	Roda concêntrica	4. Mobilização articular: realiza uma postura corporal a partir dos conceitos associados ao tema: Atencioso (cumprimentar) Educado (por favor e obrigado) Respeitador e Gentil (esperar pela sua vez) Solidário (ajudar) Cuidadoso/ecológico (não deitar para chão /separar o lixo) Em cada postura (estática) mobiliza as diferentes partes do corpo que ouvir (direcção cabeça-pés).	
	4’	Afastados entre si, pela sala	5. Mobilização orgânica – **“Dança dos cumprimentos”:** movimenta-se pelo espaço com o andamento da música, quando a música parar, cumprimenta o colega que estiver mais próximo; Repete cumprimentando o colega tocando com as partes de corpo sugeridas: cotovelo, pé, barriga, joelho, testa, pulso, costas, nariz, ombro, dedo, calcanhar, mão e orelha.	Faixa 20 Cd - Overby, Post & Newman (2005)
	2’	Roda concêntrica	5.1. Cumprimenta o colega do lado direito, um de cada vez, com a parte do corpo que gostou mais.	
		Desenvolvimento criativo do tema _ através dos elementos da dança		
30´	Parcial			
DURAÇÃO		Organização	Descrição	Observações
	4’	Roda concêntrica	6. Dança por favor e obrigado 6.1. Elabora um movimento, com as seguintes partes do corpo, que represente: Por favor – membros superiores Obrigado – membros inferiores	
	5’	Afastados entre si pela sala, pares (um é nº1 e o outro o nº2)	6.2. De seguida, movimentam-se pelo espaço respeitando o andamento da música; quando parar a música tem que ficar ao pé do par e, depois, observam a professora que vai dar as seguintes indicações: Com os dedos, se é o nº1 ou nº2 e quando movimentar a parte do corpo (membros sup, ou inf.) terão que fazer o movimento correspondente que elaboram; o colega indica verbalmente o significado do movimento (relacionado com a parte do corpo que se movimentou)	Faixa 2 (música 1) Cd - Overby, Post & Newman (2005)
	5’	Roda lateral, virados em sentido inverso	7. Dança: espera pela tua vez Um elemento saí da roda movimentando-se respeitando os batimentos do tambor e quando ouvir uma palma, recua até ao lugar imaginando que foi puxado por um elástico; repete o colega da frente e assim sucessivamente.	(esperar pela sua vez) tambor
	4’	Roda concêntrica, pares (um é nº1 e o outro o nº2)	8.Dança do toque mágico 8.1. Explorar, individualmente, formas de cair/levantar respeitando o tempo sugerido pela professora, isto é, varia o número de tempos (tps) e a duração dos	(ajuda os outros)

	6’ 6’	Roda concêntrica, pares (um é nº1 e o outro o nº2)	mesmos (8tps; 5 tps; 2tps, 7 tpos, 1 tp) 8.2. Cada par anda pelo espaço ao lado um do outro; quando a professora indicar um dos números (registo visual) e diz nº de tps (registo auditivo), o elemento que tem o número em causa “cai” durante os tempos definidos, o outro elemento pára; de seguida, o que parou toca o mesmo número de vezes de tps em diferentes partes do corpo, fazendo o colega levantar-se; repete invertendo funções. 9. Dança do lixo – separar e não deitar para o chão Individualmente, primeiro os nº1 e depois os nº2, representa corporalmente/expressivamente o objecto que a professora apresenta e reproduz a acção: Lenço de papel – saltar, ia para o chão mas vai para o bolso Garrafa de plástico – vai a deslizar, balançar para o «plasticão» e é colocado dentro Copo de vidro do iogurte – vai a rolar para o «vidrão» e é colocado dentro	Faixa 2 (música 4) Cd - Overby, Post & Newman (2005) (não deitar lixo para chão)
		Apresentação/ análise das composições dançadas		
10´	Parcial			
D U R A Ç Ã O	10’	Organização Roda dupla, pares (do exercício 6.2.) frente a frente um à frente e outro atrás, virados para o centro da roda	Descrição 10. Dança das regras: Aos pares, realiza as composições dançadas, exploradas nos exercícios anteriores: 1. Fazem ao mesmo tempo o movimento dançado, de cada um, relativo ao cumprimento, por favor e obrigado 2. o de trás (nsº2), com a sua composição dançada, passa à frente do outro, pára e recua até ao lugar e saltam com ½ volta, ficando de costas para o centro da roda; repete iniciando o nsº1 3. nsº1 realiza a composição dançada em 6 tpos até chegar ao chão; de seguida, o outro elemento, tocando o mesmo número de vezes de tps em diferentes partes do corpo faz o colega levantar-se; repete invertendo funções com os tempos: 5/4/3 4. nsº1 representa corporal/expressivamente os movimentos da garrafa; a seguir, os nsº2 fazem com o lenço de papel	Observações Faixa 2 Cd - Overby, Post & Newman (2005) música1 música2 música 3 música 4 2 objectos – lenço de papel e garrafa de plástico
		Conclusão da aula		
5´	Parcial			
D U R	3’ 1’	Organização Roda concêntrica, sentados no chão Roda	Descrição 11. Conversar acerca da aula, seguindo os seguintes pontos: a) Tema da aula Regras de convivência social a) cumprimentar, pedir por favor e obrigado b) esperar pela sua vez c) ajudar as pessoas d) não deitar o lixo para o chão 12.”O corpo precisa de respirar”:	Observações

AÇÃO		concêntrica, sentados no chão, numa posição que ocupe pouco espaço	Inspirar e expirar 3 vezes; De seguida, vai "respirar com o corpo": ao inspirar, o membro superior direito (MSD) realiza um movimento de extensão e na expiração este braço fica no chão, repete com o membro inferior esquerdo (MIE), MSE e MID; Por fim, respira 3 vezes nessa posição.	
	1'	Roda concêntrica, sentados no chão	13. "Vamos dizer adeus… à aula de dança": A professora verbaliza a frase "Adeus Dança" ao mesmo tempo que expressa corporalmente a frase, até chegar à posição de pé; de seguida, é o aluno que está ao seu lado direito que continua o exercício e assim sucessivamente. Por fim, todos juntos dizemos em voz baixa para o centro da roda: "Vitória, vitória, acabou-se a dança. Bravo, bravíssimo U! U!" e nos «U» realiza dois movimentos e fica numa posição estática.	

QUADRO 2 – PLANO DE AULA DE DANÇA SOB O TEMA "REGRAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL" DO ESTUDO DO MEIO

3. Exercícios de Dança com a Língua Portuguesa e com a Matemática

3.1. Dança com a Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa apresentamos dois exercícios que realizámos nas aulas de dança em partes diferentes das sessões. Num exercício articulámos a mobilização orgânica com a interpretação da história (quadro 3), na parte da sessão do *aquecimento relacionado com o tema.* O outro exercício, no quadro 4, exemplifica o conteúdo - palavras da mesma família - através da dança, na terceira parte da sessão. De salientar, que as aulas de dança com a Língua Portuguesa tiveram como denominador comum um texto, um para cada sessão, que foi aprendido através do corpo com a criação de movimentos para as palavras, com o objectivo de dançar as frases.

		Aquecimento relacionado com o tema		
	Parcial			
	4’	Organização Roda concêntrica, de pé (pares, nsº1 e nsº2) Sala dividida em dois V | F	Descrição 5. Mobilização orgânica: 5.1. Cada um experimenta representar corporalmente a letra V e F. De seguida, primeiro nsº1 e depois os nsº2, deslocam-se pelo espaço de uma forma rápida, normal e lenta (1º representam o V e depois o F). Depois, deslocam-se pelo espaço de uma forma rápida, representando corporalmente cada letra no espaço correspondente; Por fim, respondem às duas afirmações de interpretação da história, realizando com o corpo as letras V ou F, deslocando-se para o espaço correspondente.	Observações Cartolinas com as letras V/F □ O senhor, de calva rosada e redonda, pediu uma meia de leite e um queque. (Verdadeira) □ O senhor que recebeu uma bofetada não reagiu porque foi engano. (Verdadeira)

QUADRO 3 – EXERCÍCIO DE DANÇA DE INTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA

		Desenvolvimento criativo do tema _ através dos elementos da dança		
30´	Parcial			
DURAÇÃO	5’	Organização Roda concêntrica, de pé (2 grupos – nsº1 e nsº2)	Descrição 6. Dança das palavras da mesma família: 6.1. A palavra **chuva** está escrita no quadro; a cada elemento do grupo nsº1 dá-se uma cartolina com uma palavra: **chuvoso ou chuveiro** ou telhado ou sol. Depois, os elementos desse grupo, representam corporalmente pelo espaço a palavra chuva, com a cartolina; quando ouvirem um batimento de tambor ficam numa posição estática com a cartolina à frente do corpo. De seguida, os colegas (grupo nsº2), andam pelo espaço à procura de uma palavra da família da chuva e quando a encontrarem tocam com uma parte do corpo no colega, ficando numa posição representando a palavra; os outros colegas com as palavras telhado e sol entregam as cartolinas à professora e voltam para o lugar. Por fim, todos escrevem as palavras da mesma família no chão com a mão. Repete com a palavra **escuro** (grupo nsº2).	Observações Cartolinas com palavras Chuva Chuvoso – 3x Chuveiro – 3x Telhado – 3x Sol - 3x Escuro Escurecer – 3x Escuridão – 3x Noite – 3x Claro – 3x Tambor

QUADRO 4 – EXERCÍCIO DE DANÇA PARA IDENTIFICAR PALAVRAS DA MESMA FAMÍLIA

3.2. Dança com a Matemática

Nas aulas de dança com a Matemática, na parte do *Aquecimento relacionado com o tema,* preparámos o corpo para a aula através da representação corporal/expressiva dos números, como está descrito no quadro abaixo:

		Aquecimento relacionado com o tema		
10´	Parcial			
DURAÇÃO	4’	Organização Roda concêntrica	Descrição 4. Mobilização articular: 4.1.Intercalar a mobilização das diferentes partes do corpo (direcção cabeça-pés) com representação corporal dos números – unidade 1 ou 9 (em cada representação corporal do número, e quando a professora sugerir, desloca-se pelo espaço mudando de lugar na roda)	Observações
	3’	Roda concêntrica, pares (nº1/nº2)	Mobilização orgânica: 4.2. Explorar o andar e o correr, pelo espaço, com o andamento da música; quando a música parar voltam à posição inicial da roda e com o colega representam corporalmente o número 10 (um é 1 e o outro é o 0) e formam uma dezena; repete com outros números: 28, 45 e 3 dezenas e 6 unidades	Faixa 40 Cd - Overby, Post & Newman (2005) (par de mãos dadas-o elemento que tem o braço esq.. livre representa a casa da dezena e o outro a unidade)

QUADRO 5 – O AQUECIMENTO DE UMA AULA DE DANÇA ATRAVÉS DOS NÚMEROS

O outro exercício de dança que está descrito no quadro 6, designámos por «Dança dos ponteiros» e, tal como o nome sugere, está relacionado com a aprendizagem das horas.

		Desenvolvimento criativo do tema _ através dos elementos da dança		
30´	Parcial			
DURAÇÃO		Organização	Descrição	Observações
	2’	Roda concêntrica, pares (nº1 frente/nº2 trás)	5. Dança dos ponteiros 5.1. Individualmente, explora uma forma de deslocamento sabendo que o nº1 representa corporalmente o ponteiro pequeno (posição em «concha» no chão) (indica as horas) – desloca-se devagar e nº2 representa corporalmente o ponteiro grande (flexão do tronco em frente e braços em extensão) – desloca-se dando um passo de cada vez; ao ouvirem um batimento de tambor voltam à posição na roda; 5.2. Cada par com uma cartolina no chão onde está desenhado um relógio e o nº1 e 2 colocam-se direccionados para 12h; São 12h antes do meio-dia; depois o nº2 dá uma volta sobre si próprio e quando se aproxima do 12 o nº1 avança para o 1, e representam com corpo quando ouvirem a professora a dizer; são 1 hora da manhã e um batimento de tambor; repete até chegar às 12h – meio-dia; Troca de funções para fazer até 24h, ouvindo que 12h+1=13h ou 1h da tarde; e assim sucessivamente.	Colocar 12 cartolinas no chão – cada uma com desenho de um relógio Faixa 7 Cd - Goude (1996) Tambor
	5’			

QUADRO 6 – EXERCÍCIOS DE DANÇA SOBRE AS HORAS

4. Estratégias de Ensino

Como já referenciado anteriormente, esta apresentação foi construída com base na parte experimental do estudo de doutoramento, realizada no ano lectivo 2010/2011. Esta parte do estudo teve início na 4.ªsemana de Outubro e terminou na 2.ªsemana de Junho. Envolveu uma amostra que abrangeu 8 turmas do 2.ºano, de duas escolas do 1.ºCEB, compreendendo assim, 5 grupos experimentais e 3 de controlo, perfazendo um total de 166 crianças. Ao todo leccionámos 104 aulas, ou seja, 13 aulas de dança de âmbito interdisciplinar em cada turma. Esta experiência que englobou, por outro lado, este significativo número de aulas e, por outro, a repetição em oito vezes de cada aula, devido ao número de turmas, permite-nos, a nosso ver, enumerar algumas estratégias de ensino que foram aferidas nesta fase do estudo. Estas formas de actuação ajudaram a estabelecer regras, em que cada aluno sabia o que ia acontecer durante a aula, tendo

o seu espaço próprio para estar, ouvir e dançar. Todas as estratégias contribuíram para uma dinâmica de aula adequada, potenciando a diminuição de tempo entre os exercícios, que são propícios a comportamentos inadequados e que reduzem o tempo de vivência/exploração corporal e expressiva.

São elas:

1. Nas sessões de dança manter a mesma estrutura de exercícios da primeira (Apresentação do tema) e última (Conclusão da aula) partes como, a título de exemplo, está ilustrado no quadro 2.

2. Utilização da formação de roda: é uma formação de excelência, pois todos se vêem e estão todos direccionados para o mesmo ponto (centro da roda) e em que cada aluno, em todas as aulas, ocupa sempre o mesmo lugar.

3. (Re) organização dos alunos: durante a contagem de um até três realizada pelo professor, cada aluno desloca-se para o seu lugar na roda. Outra estratégia é ao mesmo tempo que o professor conta, fecha os olhos, tapando-os com as mãos e, no fim, verifica se todos estão bem colocados.

4. Dançar e observar: os alunos em grupos de 2, um elemento representa o nº1 e o outro nº2, enquanto um experimenta/dança o que é sugerido, o outro observa, concentra-se e espera em silêncio (atento) pela sua vez; troca de funções. Outra forma é atribuir a cada elemento da turma um número (do número 1 até ao número de elementos da turma) e, em primeiro, os números ímpares realizam o exercício e depois os pares, ou vice-versa.

Por fim, queríamos dizer que desejávamos que este trabalho de doutoramento, que analisa a perspectiva de aprendizagem interdisciplinar da Dança, contribuísse para redimensionar a importância da Dança na

educação, lançando-a como área artística autónoma no currículo. Neste sentido, e fazendo uma analogia com o título deste Seminário, esta apresentação ambicionou descobrir o outro potencial da dança: ***Descobrir com a Dança*** o corpo, o espaço, o tempo e os outros e ***Descobrindo através da dança*** os temas e conceitos das áreas disciplinares do Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática no 1º CEB.

DANÇAR PARA APRENDER…

Referências Bibliográficas

Bucek, L. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63 (9), 39-42.

Comissão Nacional da UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Edição Comissão Nacional da UNESCO.

Dils, A. (2007). Why dance literacy? Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 5 (2), 95-113.

Dobbs, S. (1998). *Learning in and thought art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts..

Eisner, E.(1997). *Educating artistic vision.* [S.l.] : Stantford University.

Gilbert, A. (2002). *Teaching the Three Rs. Through Movement Experiences*. National Dance Education Organization. Maryland: Silver Spring.

Griss, S. (1998). Minds in Motion. A Kinesthetic approach to teaching elementary curriculum. Heinemann: Portsmouth, NH.

Hanna, J. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (4), 40-45.

Lazaroff, E. (2001). Performance and motivation in dance education. *Arts Education Policy Review*, 103 (2), 23-29.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. 2ªEdição. Lisboa: Ministério da Educação.

Overby, L, Post, B. & Newman, D. (2005). *Interdisciplinary Learning Through Dance*. *101 MOVEntures*. USA: Human Kinetics.

Purcell, T. (1994). *Teaching children dance. Becoming a master teacher*. Champaign: Human Kinetic Publishers.

Robalo, E. (1998). A dança no ensino genérico – problemas e perspectivas. In Macara, A. (Ed.), *Continentes em Movimento. Actas da Conferência "Novas Tendências no Ensino da Dança" (*pp. 56-61). Cruz Quebrada: FMH edições, 15-18 de Outubro 1998.

Zwirn, S. (2005). Creative teachers, creative students: Arts-Infused learning experiences for early childhood educators. *Hofstra Horizons,* Spring 2005, pp.24-30.

Músicas em CD

Goude, J. (1996). "La divine nature des choses". CD.

Overby, L, Post, B. & Newman, D. (2005). *Interdisciplinary Learning Through Dance*. *101 MOVEntures*. USA: Human Kinetics. Music CD.

Cristina Rebelo Leandro
Professora-Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, desde 1996. Assume actividades de docência na área da Dança ao nível das diferentes Licenciaturas e Mestrados. Doutoranda em Dança da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa – 2010. Investigadora doutoranda do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudo de Música e Dança – INET-MD. Membro da daCi.

Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro
Doutorada em Motricidade Humana na especialidade de Dança. Prelectora de inúmeras comunicações e de acções de formação e de workshops, a nível nacional e internacional. Publicação de artigos na área da Dança. Representante nacional da daCi (Dance and the Child International). Investigadora Integrada do Centro de Estudo em Etnomusicologia em Música e Dança (INET-MD) do pólo da FMH e, ainda, do CEAP (Centro de Estudos em Artes Perfomativas da FMH-UTL).

Filipe Manuel Soares de Melo
Prof. Associado da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Leccionação: Disciplinas de Psicofisiologia e Controlo Motor e Aprendizagem (1º Ciclo); Desenvolvimento Neurobiológico (2º Ciclo – Mestrado de Desenvolvimento da Criança). Investigação: Membro do Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana – CIPER, Unidade Biolad – Biological Adaptations. Linhas de Investigação: Análise do Comportamento Postural e Análise do Comportamento Motor. As linhas de investigação estão associadas à análise de diferentes populações envolvendo crianças/adultos/idosos; atletas e não atletas; desportistas e não desportistas; indivíduos normais/patologias. No âmbito das patologias os estudos contemplam particularmente as patologias do movimento (Movement Disorders).

DANÇA COMO VIA PRIVILEGIADA DE EDUCAÇÃO

Lia Robatto

Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, Brasil

Resumo: A partir da prática *arteducativa* com meninos em situação de rua no Projeto Axé, analisamos possibilidades de estruturas organizacionais, processos formativos e metodológicos do **ensino da dança como educação para a vida**, visando as competências básicas dos aprendizes e um domínio do movimento corporal qualificado. Levantamos conteúdos programáticos e processos subsistêmicos de produção de conhecimentos, observando como se dá essa *arteducação* em construção, suas vantagens e limitações, objetivando uma sistematização e aperfeiçoamento da metodologia de ensino da dança com perspectiva profissionalizante e transformação pessoal e social. Apontamos algumas premissas: fundamentação, função social *arteducativa*, princípios e conceitos técnicos, artísticos e pedagógicos, processos de aprendizagem, práticas diversificadas da dança, perfil dos educandos, objetivos, metodologia, etc.

Palavras-chaves: corporeidade; criatividade; transformação social.

Relato de uma experiência bem sucedida

O conceito fundamental da proposta da **dança como via privilegiada de educação** é baseada em treze anos de prática na direção técnico artística pedagógica no Projeto Axé, que atende meninos em situação de extrema pobreza, com exclusão dos benefícios da sociedade e que convivem com a ruptura familiar, o insucesso, a evasão e a desistência da escola formal.

O Projeto Axé considera que o educando constitue-se como:

Sujeito de Desejo – Como descoberta de sua energia vital e potencialidade.

Sujeito de Conhecimento –Considerando a sua cultura de origem, a partir da qual se pode articular diversos saberes e outras práticas numa rede de relações de novos conhecimentos.

Sujeito de Direito **–** Num processo de conscientização da conquista legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, baseado nos princípios dos Direitos Humanos Universais, e vias de acesso aos instrumentos jurídicos de defesa disponíveis pelo serviço público.

O eixo central do Projeto Axé é o processo de Educação de Rua, que estimula a saída das crianças e dos jovens do ambiente de risco para que ingressem em Unidades Educativas - espaços pedagógicos.

Princípio pedagógico

O educando sai do papel de receptor de uma transmissão hierárquica do conhecimento pelo sujeito detentor do saber, o professor, para o de sujeito

de sua própria aprendizagem.

Abordagem pedagógica centrada no aluno numa aproximação que só a arte consegue alcançar com mais intensidade, evitando-se um padrão didático pré-determinado, comum a todos.

A prática da dança interage em conjunto com o ensino formal e com outras instâncias de atendimento no processo educativo, com perspectiva num processo mais amplo, civilizatório.

Marcos teóricos

A pedagogia do Axé baseia-se na idéia de educação libertadora de Paulo Freire, que considera o homem enquanto ser em constante formação e seus princípios sobre ensino *significativo* que imprimam um sentido na vida do educando, acreditando no poder de transformação da educação. Em conjunção com essa teoria o Axé baseia-se nas teorias científicas construtivistas de Jean Piaget, na teoria da aprendizagem de Lev S. Vygotsky, considerando as condições culturais, sociais e históricas, na pedagogia prospectiva de Jacques Delors considerando os quatro pilares da educação; na metodologia na perspectiva dialética com base no materialismo histórico marxista, assim como se inspira em certos princípios psicanalíticos freudianos e seus desdobramentos, entre outras teorias de diferentes áreas do conhecimento apresentadas no livro *Plantando Axé,* organizado por Ana Maria Bianchi dos Reis (2000).

A nossa **base teórica** da dança tem como fundamentação a análise do movimento de Rudolf Von Laban e ainda, como referencial artístico-pedagógico, os parâmetros curriculares formulados por Darci Ribeiro e sua equipe, adotados no Ensino de Arte pelo MEC, Ministério de Educação em 1997.

Objetivo do Ensino da Dança

Educar para a vida pela arte da dança, formando e contribuindo para a estruturação da personalidade de cada aprendiz, permitindo o seu desenvolvimento de forma integral, numa abordagem racional assim como emocional sensível e intuitiva, com uma perspectiva universal através da ampliação do seu vocabulário de linguagens autoexpressivas, além do domínio técnico-corporal, de âmbito cinesiológico, respeitando-se a conformação diferenciada do seu tipo físico, articulada com o repertório gestual cultural, considerando-se sua particular identidade cultural, na perspectiva da realidade globalizada.

Como Sistematizar um Método de Ensino de Dança

Há que se considerar a estrutura organizacional e sistemática operacional mais adequada ao contexto de cada instituição, apontando qual abordagem metodológica e possíveis estratégias educativas – além da metodologia e das técnicas pessoais de ensino, de cada professor de dança envolvido no processo formativo.

A articulação do conjunto de fatores circunstanciais é que vai definir tanto a estrutura e a inter-relação curricular. Podendo constar desde projetos, módulos, oficinas, aulas, atividades regulares e de extensão, intercâmbios sociais, apreciação e encontros significativos com obras de arte de diversas linguagens, participação em eventos culturais, e como pontos culminantes de etapas da formação, apresentações públicas de produtos coreográficos, como resultado do processo de aprendizado em dança.

É preciso ter uma clara concepção sobre qual é a função social do

ensino de Dança proposto para então definir qual seria o itinerário formativo e a produção de conhecimentos desejável.

Apresentamos nossas respostas às perguntas orientadoras que seguem:

- Que dança se quer ensinar?

Uma dança que possa garantir a sensação de pertencimento, de continuidade e permanência no mundo. Cada povo, cada grupo de indivíduos e cada pessoa desenvolve sua forma de simbolizar a vida assim como tem necessidade de reconhecer e ser reconhecido pela suas peculiaridades como sujeitos que inclui sua história, sua etnia, sua religião, sua ancestralidade, enfim sua cultura.

Desejamos uma dança que desperte múltiplos olhares imaginados sobre cada situação, inventando possibilidades, revelando territórios de toda ordem, sem fronteiras estabelecidas.

As pessoas têm necessidade de referências, através do vínculo com suas origens, mas ao mesmo tempo têm também uma constante inquietação e curiosidade que as movem em direção ao desconhecido, pela necessidade de ampliar seus limites tangíveis e intangíveis, pela necessidade de ultrapassar a realidade e a si mesmas.

Essa dança implica em propostas em contínuo movimento, caminhos que se constroem e mudam de rumo, sem predeterminações nem preconceitos, sem certezas mas com sensibilidade e intuição. Uma dança que expresse e produza idéias e sentimentos diversos, em busca de um produto artístico que constitua num sentido para a vida de quem a cria, de quem a interpreta e/ou de quem a usufrui.

Com uma dança prospectiva, pode se estabelecer uma dinâmica cultural, desvelando novas relações e interpretações sobre o passado,

promovendo uma revitalização do presente e construindo uma proposta para o futuro.

Quanto mais flexível à aceitação do novo e do desconhecido, da valorização da diversidade, mais rica será esta sociedade, mais apta para a sobrevivência, aceitando os novos desafios, trazendo outros enfoques às suas referências ancestrais.

No ensino da dança pode se optar por três abordagens:

a) Resgate e recriação de culturas ancestrais e populares regionais;
b) Formação técnico-artística que atenda às exigências profissionais;
c) Rompimento de formas e estéticas convencionais, desvelando novos significados.

É interessante considerar as manifestações locais de rua, tanto as tradicionais como as atuais urbanas, num reconhecimento dessas referências culturais – porém imprimindo uma visão prospectiva, contemporânea e universal, incluindo novos valores conceituais e estéticos, instigando-os educandos a descobrir outras possibilidades de auto-expressão, desdobrando-os em linhas e estilos diversos de dança, a depender de suas escolhas.

- Que bailarino se quer formar?

Formar jovens bailarinos capazes de participar o mais plenamente possível em todos os domínios de sua existência, que através de sua arte possa desenhar um projeto de vida, transformando seu entorno social, desenvolvendo uma apreensão sensível e estética do mundo.

Bailarinos com uma noção reflexiva e crítica do conhecimento dos fatores da dança e sua função na sociedade.

Intérpretes criativos, com experiência prática e desempenho qualificado quanto ao domínio do movimento corporal, tanto em termos técnicos

corporais como expressivamente.

- Qual o componente formativo da dança? Quais os seus fundamentos?

Pretende-se sistematizar uma metodologia de práticas dança educação, que se deseja imprima nos aprendizes a consciência de suas realidades, oferecendo-lhes uma formação artística abrangente, voltada para a cultura regional com uma perspectiva universal, contemporânea, considerando os valores específicos locais e, ao mesmo tempo, lidando com os problemas de desequilíbrio social, respeitando-se, sempre, as peculiaridades individuais de cada participante, principalmente no que se refere à sua corporeidade.

Como disse ASSMAMNN por TAVARES, 2006,

> ***O corpo é a fonte de compreensão do mundo percebido. É ele que dá sentido não apenas aos objetos naturais, mas também aos culturais.***

- Existem contradições entre propostas e as práticas conhecidas? Como resolvê-las?

Há que ter cautela diante da conjetura de que a proposta do ensino de dança inclusivo, pode suscitar idéias equivocadamente “centristas’, fruto de uma sociedade constituída de camadas dominadas por camadas dominantes, que oferecem àquelas comunidades destituídas suas benesses culturais com caráter filantrópico e impositivo à maneira colonialista. Há que se olhar a questão por um outro prisma.

A formação do bailarino-intérprete apresenta duas opções, aparentemente antagônicas e conflitantes entre si, porém quando trabalhadas com consciência crítica podem ser complementares: por um

lado a formação técnico-corporal, a partir de modelos exteriores hegemônicos, advindos de uma cultura global, tanto clássica como contemporânea, com um padrão que garanta a capacidade de inserção do bailarino no mercado cultural e, por outro lado, o desenvolvimento do bailarino como um ser "por inteiro", em busca do desempenho do seu potencial artístico, através da percepção e investigação de suas peculiaridades subjetivas que se expressam, através do movimento corporal, de seus pensamentos, sentimentos, sensações, e tudo mais que componha a sua pessoa, ou seja, uma formação em dança que considere a conformação psicofísica, heranças genéticas, étnicas e culturais, de cada bailarino em particular.

Graziela RODRIGUES escreveu em 1997:

> ***(a questão) não é refutar as técnicas e as linguagens oficializadas (...) a questão fundamental é a não fragmentação do corpo do bailarino.***

O que se deseja é a liberdade expressiva onde a dança possa adotar qualquer técnica e gênero, assim como tratar qualquer conteúdo que afete o ser humano, desde que a abordagem seja crítica e o processo de trabalho coletivo seja democrático. Nossa postura política não compromete a forma de expressão artística, mas se reflete na sua proposta estético-conceitual e principalmente nas relações de produção, procurando estabelecer um equilíbrio na coletividade, mais simétrica e menos hierárquica, na distribuição mais justa e equilibrada de funções entre a equipe de trabalho, nas atitudes autônomas e responsáveis dos profissionais em *arteducação*, nos critérios de integração com a comunidade, e na relação não autoritária e comprometida de apoio aos educandos.

- Quais as principais tendências na prática do ensino de dança hoje em dia?

A partir do rompimento do conceito de beleza da dança convencional hoje ultrapassado e substituído pela explosão do “gesto verdadeiro”, que expressa não mais heróis míticos porém o homem ou mulher comum das pequenas ou grandes cidades, personagens que não cabem nos padrões estéticos de movimentos codificados. Com isso, o ensino de dança, além de garantir uma formação técnica corporal baseada em conhecimentos tradicionais, busca uma nova gramática da dança e uma nova dramaturgia coreográfica através da construção de diversas abordagens na corporeidade dos alunos, futuros bailarinos-intérpretes-autores

No ensino de dança de hoje, são desenvolvidos a criatividade e o senso estético, sob uma perspectiva que ultrapassa as questões técnicas e mecânicas, e os padrões do “bom gosto”, através da livre imaginação, produtiva e original e da valorização das diferenças, considerando-se que a arte rompe com os padrões preestabelecidos. Exercita-se igualmente a participação do aprendiz no ato criador, viabilizando práticas que treinem a criança, o adolescente e o jovem aluno de dança para contribuir com suas idéias, propostas, sonhos e desejos, através da representação simbólica do mundo numa dramatização expressiva do cotidiano, dando um sentido às atividades de ensino artístico.

- Que aspectos das atividades de dança, dentro da realidade vigente, incluindo aspectos político-sociais nacionais, podem ser aperfeiçoados?

Em reunião no Fórum Cultural Mundial em 2004, a RED.AVINA apresentou a proposição:

> ***[...] Nos falta ainda construir uma engenharia metodológica capaz de assumir o conhecimento que se desdobra da nova***

> ***criação e de projetá-la a outras comunidades humanas ou a outras metas do conhecimento e da transformação que necessitamos. O potencial que flui nos interpela, e sabemos que o novo passo nos pede um salto de sistematização, profissionalização, rigor conceitual, competência e qualidade. Não só pela solidez e a vitalidade de nossas próprias experiências, senão por sua capacidade de transformação política. [...] Também por esse território transita a possibilidade de um mundo mais justo: pelo poder de criar as palavras que o nomeiam.***

- Quais seriam os fatores técnicos, pedagógicos e artísticos preponderantes que garantiriam um melhor desempenho na formação profissional?

Segundo LABAN, [...] a arte do movimento abrange as propriedades físicas dos movimentos [...] intensidade, ritmo, tensão e coerência formal, numa palavra, expressão vital da experiência de vida.

Em relação à nossa área artística, é necessário que o bailarino tenha domínio da linguagem do movimento, com amplo vocabulário gestual, para experimentar qualquer forma de comunicação não verbal, ou quaisquer tipo de imagem simbólica representativa corporal. Isto significa ter, antes de tudo, um bom desempenho interpretativo coreográfico. Seria bom que o bailarino tomasse interesse pelos processos investigativos do movimento e para isso é necessário que adquira o conhecimento da natureza e dos fatores da sua linguagem expressiva e técnica do seu instrumento e material de trabalho, o corpo.

Na dança o meio de expressão do intérprete é o seu próprio corpo, origem e receptáculo de toda sua vivência e por isso, o dançarino como depositário desse conteúdo, sua expressão tanto pode ser requintada e minuciosamente sutil, como explosiva e violenta, porém seus significados serão inevitavelmente ambíguos – uma natureza que na ciência seria uma

falha, na dança essa ambiguidade propicia uma qualidade – proporcionando maior liberdade interpretativa, e o desdobramento de seu conteúdo, num amplo leque de perspectivas subjetivas, a depender de cada olhar.

Seria desejável que os professores de dança, não só transmitissem conhecimentos universais, como soubessem lidar com o imponderável e o específico, respeitando a realidade de cada aluno, indivíduo/sujeito, reflexo e futuro agente da sociedade.

- De que forma cada oportunidade educativa pode contribuir para que os alunos de Dança desenvolvam suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas?

Na dança, a metáfora corporal da correção do eixo postural, pode corresponder a centralização estruturante do sujeito. Pode-se extrapolar esta instância corporal do aluno de dança que aprende a lidar com os fatores básicos espaço-temporais do movimento – podendo aprender, associativamente, a lidar com os fatos da vida, ou seja, desenvolve sua sensibilidade para perceber o sentido do tempo, com suas infinitas variações; percebe a duração de um movimento, seus acentos, pausas e acelerações, aprende a tomar consciência de como melhor utilizar o tempo no seu cotidiano (ou compreender melhor os diferentes ritmos de cada um) observa os tempos dos ciclos na vida e, finalmente, o bailarino – ao organizar esteticamente o espaço cênico, analisando as intrincadas direções determinadas pelo coreógrafo – aprende a situar-se no mundo**,** optando por ocupar determinados espaços no seu ambiente – despertando com essas práticas artísticas as competências básicas do aprendiz, num processo criativo mais natural e prazeroso, ultrapassando discursos que pontifiquem teorias pedagógicas.

Entendendo que a dança pode contribuir para uma educação integral,

apresentamos funções educativas no desenvolvimento das seguintes competências através da sua prática:

a) Memória emotiva; percepção e sensibilidade emocional e corporal;
b) Raciocínio lógico, através da organização formal do tempo (subdivisões rítmicas), e do espaço (proporções geométricas, dimensões, distâncias, direções);
c) Disciplina e perseverança, através do empenho técnico-corporal, motivado pelo prazer da superação das dificuldades pessoais e pelo trabalho em grupo;
d) Consciência da interdependência dos bailarinos entre si na interpretação coreográfica grupal, onde a ação, de cada um, tanto depende como interfere na ação dos demais; valorização das diferenças individuais;
e) Capacidade de autogestão e co-gestão na produção de trabalhos coreográficos.

Considerando estas funções da arte é que acreditamos que a dança possa se constituir numa forma privilegiada de educação.

- Há que se perguntar ainda: O que é preciso modificar ou ajustar ao itinerário formativo proposto para que se vá além da capacidade no domínio técnico-interpretativo e criativo do movimento corporal?

Considerações

Corpo Adolescente em Transformação

Os jovens estão sempre se aventurando em experiências e situações novas, rompendo com o sistema estabelecido, numa permanente inquietação que o move em direção ao desconhecido, pela necessidade de

ampliar seus limites psicofísicos, pela necessidade de ultrapassar a si mesmo.

(...) As atividades de dança atuam diretamente neste corpo adolescente em transformação, (...) O trabalho de dança ajuda o menino ou menina a se autovalorizar. Além do mais, a natureza das atividades da dança requer um contato físico muito próximo e constante, propiciando o enfrentamento e a aceitação do corpo do outro, ensinando a lidar com a atração física, com a rejeição, com diferenças e questões de gênero. (...) os professores de dança devem estar atentos para o perigo da questão da adoção de um modelo padrão de corpo de bailarino, o que pode provocar a exclusão dos aprendizes, para isso há que valorizar justamente a diversidade física e a personalidade de cada participante. (...)

Além da exposição pública nos espetáculos coreográficos, os aprendizes nas aulas de dança trabalham frente ao espelho o que estimula uma saudável vaidade, que os leva a uma benéfica atitude perante sua imagem. Assim, o aluno de dança valoriza sua própria figura e, tratando-se de meninos negros, passam a reconhecer a beleza característica de sua etnia. Porém o excessivo foco no próprio corpo pode provocar no adolescente o risco de desenvolver uma preocupação desmedida com sua aparência física. Há que se dar a devida orientação a respeito de como lidar com essa visibilidade.

Atendimentos transversais

O ensino de dança não pode nem deve dar conta, por si só, das graves questões de vulnerabilidade que os educandos oriundos de situação de risco social trazem. Portanto, há que se conjugar as qualidades desses ensinos na construção de um desenho de vida destes adolescentes em extremo estado de pobreza com uma série de atendimentos transversais

complementares, oferecidos pelo Projeto Axé: atendimento à família do educando na Unidade, acompanhamento familiar (visitas às casas pelas assistentes sociais lotadas na Unidade), acompanhamento escolar (por um técnico em educação), encaminhamento para serviços públicos de atendimento a demandas específicas dos educandos na área da saúde, questões jurídicas, Ministério Público, Conselho Tutelar, etc., garantia de transporte, refeições diárias, banho e fardamento apropriado para a atividade, diálogos pedagógicos com objetivos variados, questões sobre gênero; educação sobre prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, etc., conforme circunstâncias de cada momento.

Dança e aptidão artística

Acreditamos que a arte educação só funciona se for uma atividade optativa, portanto deve haver possibilidade de escolha, com oferta de alternativas.

A proposta é que a atividade de dança como educação não seja seletiva e sim inclusiva – aceitando novos aprendizes com ou sem aptidão artística. Propomos que os cursos sejam estruturados para absorver e não vetar, acolhendo quaisquer meninos com interesse pela dança. As atividades precisam oferecer respostas ao imaginário corporal do aprendiz iniciante, com espaço para sua participação criativa.

As diferenças individuais entre os jovens bailarinos não devem ser consideradas como um entrave a ser retirado, ao contrário, as diferenças devem ser aproveitadas para enriquecer o processo de formação artística. Considerando-se que é no contexto da vivência grupal, a formação para a cidadania torna-se orgânica ao processo arte educativo como um todo.

Especificidades do ensino da dança

O ensino da arte possui características próprias bem diferenciadas de outras áreas e outros campos de conhecimento. O formalismo da educação convencional, e sua postura tradicional, em muitos casos retrógrados, são inadequados ao desenvolvimento da percepção, sensibilidade e criatividade. Consideramos o ensino da arte como fator de mudança, reflexão e conhecimento de diversas abordagens educacionais e estruturas pedagógicas.

A dança tem sido uma forma de atender às questões emocionais e físicas, considerando-se que a sua matéria principal e respectivo instrumento de trabalho é o próprio corpo do bailarino, depositário de suas vivências pessoais e marco de suas heranças genéticas, étnicas e culturais – corpo que pode ser desenvolvido e aperfeiçoado como uma forma de autoexpressão e de transformação da realidade, sem perda de sua identidade.

Entende-se por domínio do movimento uma ampla capacidade técnica corporal, com sensibilidade, expressividade, criatividade, musicalidade e memória coreográfica através de uma consciência física e emocional dos fatores do movimento em termos espaciais, rítmicos e dinâmicos, que incluem distribuição e controle sinestésico do peso, equilíbrio, esforço, fluxo e clareza do desenho do movimento e seu significado expressivo. Propomos uma formação de bailarinos com capacidade para atuar em diversas linhas estéticas e técnicas da dança, com especial ênfase na recriação da cultura, da qual os aprendizes são portadores. Quanto melhor for o desempenho corporal do bailarino-intérprete, melhor poderá ser a sua capacidade expressiva na dança e mais amplos serão seus recursos técnicos para dar vazão à sua criatividade. A questão que se coloca é: qual a preparação técnica ideal para o bailarino, hoje?

O tempo é do menino

O ingresso dos meninos no Projeto Axé, que significativamente é denominado de *acolhimento* dá-se a qualquer época do ano.

Os educandos freqüentam a instituição cinco dias por semana, quatro horas por dia (em turnos alternados à escola formal), ininterruptamente o ano todo. Tempo de formação variável. Como diz Cesare La Rocca, o presidente fundador do Axé. “o tempo é do menino”

O plano da formação completa, em dança prevê três graus com a duração variável de cerca de três anos no núcleo básico, em turmas razoavelmente homogêneas em termos de faixa etária e conhecimento em dança, distribuídas em turmas: iniciante, intermediária e avançada. Após o que pode ingressar na formação extra de aceleração técnica para o aprendiz que optar por seguir a carreira de bailarino (aceleração esta com duração indeterminada, que configura um longo processo de seleção para o ingresso na formação com perspectiva profissionalizante, atuando na Gicá, Cia. Jovem de Dança do Projeto Axé). Cada educando(a) é que finda definindo o tempo de sua permanência na instituição, conforme o seu ritmo de aprendizado.

Quanto às aulas das diversas vertentes da dança constantes do currículo das atividades da Unidade, não existe um tempo a ser cumprido nem um total de carga horária preestabelecida para atender à formação em dança, pois o Projeto Axé trabalha com foco centrado nas demandas, limites e potencialidade do educando, que terá sua progressão conforme seu próprio ritmo de aprendizado, naturalmente estimulado pelo professor, para que se esforce, cada vez mais. Constatamos que é muito positivo se ter um regime de atividades ininterruptas, sem férias nem o marco do fim o ano letivo, apenas recessos temporários conforme calendário cultural local.

Sistema autônomo sujeito a permanente construção

No Projeto Axé as aulas de dança não seguem nenhuma cartilha com modelos predeterminados de sequências de exercícios técnicos corporais, a serem aplicados indiscriminadamente, conforme classificação de grau. Nossa expectativa é que cada professor apresente seu plano de aula com autonomia, considerando os parâmetros estabelecidos pela direção artística e ajustando os conteúdos programados, propostos e discutidos nas análises da prática.

Metodologia a ser aplicada com graus de dificuldade progressiva, conhecimentos cumulativos, transversais e multidisciplinares articulados entre si. Esta proposta de ensino de Dança pretende ser sistemática, porém aberta.

Formação contínua da equipe de professores de dança e arte educadores.

Há que, continuadamente se refletir sobre a qualidade nos seguintes procedimentos fundamentais de atendimento aos educandos(as) pela equipe do Projeto Axé*,* visando uma educação significativa e libertadora adotada pela instituição, tais como:

- **Acolhimento permanente**, oferecendo condições ao grupo de educandos para desenvolver um sentido de pertencimento. Disponibilidade do professor de dança ou capoeira e do *arteducador* para um atendimento ético de qualidade ao menino e à menina em qualquer circunstância, construindo uma relação de confiança e se afirmando como uma figura de referência

positiva para ele ou ela.

- **Escuta**, sem necessidade de agenda prévia, que deve interpretar as demandas trazidas pelo educando através de suas **falas e silêncios**, ajudando-o a problematizar suas questões. Não sendo o momento de repreensões e sim de compreensão, que contribui para a construção da sua singularidade.
- **Diálogo**, onde o *arteducador* nem deve evitar discursos nem pontificar regras, mas conduzir a conversa individual ou coletiva para esclarecer dúvidas, contextualizando cada situação, instando os meninos a se expressarem quanto à questão posta, apontando outras perspectivas, buscando junto com os educandos soluções negociáveis dos eventuais conflitos em pauta.
- **Vínculo**, que deve aproximar o professor ou educador do aprendiz para estabelecer um entendimento sensível, com o caráter pedagógico, mantendo porém certo distanciamento para que não seja confundido pelo educando como uma relação e dependência pessoal
- **Criatividade artística pedagógica**, com capacidade para adaptar-se a qualquer situação, seduzir o educando através de atividades artísticas prazerosas e motivar permanente o aprendiz a empenhar-se com disciplina no seu aprendizado técnico corporal.

Enfim, o que queremos alcançar, de modo geral, é o conhecimento e a compreensão do papel do ensino de dança no processo de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos em termos universais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 jun. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino superior de artes visuais, de dança, de música e de teatro*. Brasília, DF, [2002].

_____. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília, DF, 1997a.

LA ROCCA, Cesare de Florio. Infância, competência, arteducação. In: ESPINHEIRA, Gey; LA ROCCA, Cesare de Florio; REIS, Ana Maria Bianchi dos (Org.). *Arteducação, vida cotidiana e Projeto Axé*. Salvador: EDUFBA; Projeto Axé, 2008

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir**.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna.* Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. Edição corrigida e ampliada por Lise Ullmann. São Paulo: Ícone, 1990.

_____; ULLMANN, Lisa. *Domínio do movimento***.** 2. ed. São Paulo: Summus, [1978].

RED Avina: arte y transformación social: excertos 15 proposições para debate: construção de agendas sociais paralelas na incidência pública, tensão entre o privado, o estatal, o público e o comunitário. In: Fórum Cultural Mundial, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004.

REIS, Ana Maria Bianchi dos. *O axé da Bahia*: uma força criadora capaz de transformar a história dos meninos que vivem nas ruas de Salvador. Salvador: Projeto Axé, 1993.

_____ (Org.). *Plantando Axé*: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez; Salvador: Projeto Axé, 2000.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino – pesquisador – intérprete*: o processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

TAVARES, Luiz Carlos. *O corpo que ginga, joga e luta***:** a corporeidade na capoeira. Salvador: Ed. do Autor, 2006.

VILANOVA, Valda. O sujeito do conhecimento: a escuta e o diálogo. In: REIS, Ana Maria Bianchi dos (Org.). *Plantando axé*. São Paulo: Cortez, 2000.

Lia Robatto

Coreógrafa, professora - Universidade Federal da Bahia, - Escola Parque, gestora - Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - Instituto Via Magia, - ONG Projeto Axé. Coreógrafa - Balé Cidade S P, Balé TCA e Grupo Experimental de Dança. Formada por Yanka Rudzka, pioneira da dança contemporânea do Brasil. Publicou: “Dança em Processo” EDUFBA, 1994 e “Passos da Dança”, Casa Jorge Amado 2002, breve publicação: “Dança como via Privilegiada de Educação” EDUFBA. Atual Presidente do Conselho Estadual de Cultura.

DANÇA CRIATIVA E AS CRIANÇAS COM CANCRO

Cláudia Santos & Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: A doença oncológica é uma doença grave, que também afeta crianças e atinge vários domínios da vida do doente, provocando um prejuízo significativo da sua qualidade de vida. A preocupação com estas consequências tem fomentado a procura de mecanismos que as possam minimizar. Nesse sentido, desenvolveu-se um Projeto Pedagógico com aplicação de aulas de Dança Criativa a crianças doentes e seus cuidadores. Uma vez que, pelas características desta forma de Dança (atividade artística de caráter expressivo, atividade criativa de forte dimensão lúdica e atividade física) se acredita que esta exerça uma influência positiva na promoção da qualidade de vida das crianças com cancro.

Palavras-chave: cancro pediátrico; qualidade de vida; dança criativa.

Introdução

Estudos referem a prática de atividades artísticas com caráter expressivo e a recorrência a atividades lúdicas como estratégias promotoras da qualidade de vida de crianças doentes enquanto mecanismo eficaz na redução da dor. A apresentação que fazemos para além de apresentar os objetivos, procedimentos e conclusões do Projeto Pedagógico: Dança Criativa para Crianças do IPO de Lisboa, concretizado no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança pela Escola Superior de Dança (Instituto Politécnico de Lisboa), apresenta uma das possibilidades em ligar a Dança, no campo da animação e expressão artística, a contextos multidisciplinares.

A dança deve acontecer em contextos variados onde a capacidade de objetivar, estruturar e integrar os conhecimentos desta área artística e subsequente reflexão pedagógica devem acontecer tendo em consideração a respetiva temática de implementação e contexto específico.

Desenvolvimento

O cancro é uma doença provocada pelo aparecimento de tumores malignos, que têm como característica o crescimento descontrolado das células e, consequentemente, o rápido desenvolvimento da doença. Esta também afeta crianças, ainda que numa escala bastante mais reduzida (Lameiro, 2009).

Embora seja uma doença física que provoca dor e sofrimento, as suas implicações ultrapassam largamente as questões biológicas e fisiológicas, afetando várias dimensões da vida dos doentes, nomeadamente com implicações sociais, pessoais, emocionais, afetivas e económicas. Estas

consequências são particularmente devastadoras quando se trata de crianças (Falé, s.d.) e estão fundamentalmente relacionadas com três dimensões específicas que a doença comporta: a questão da dor associada; a questão da adaptação a uma nova vida, com diferentes espaços, com diferentes pessoas; e a questão das novas rotinas impostas, deixando pouco tempo de sobra para a criança poder brincar (Beck, 2002). Todas estas implicações afetam fortemente a qualidade de vida (QV) dos seus doentes (Vasconcellos, 2004).

A QV é um conceito comum que socialmente define um estado de satisfação e bem-estar geral. Está associada à saúde, sendo dependente das várias dimensões da vida humana e da realização em cada uma delas (Silva, 2008). Neste sentido, e particularmente nas crianças, é importante encontrar mecanismos de ajuda, que ultrapassam o tratamento da doença e que vão de encontro ao seu acompanhamento afetivo, emocional e psicológico (Beck, 2002). Estudos "relatam a ação analgésica da atividade física" (Bazzo, Berlese & Tavares, 2009, p.1) apontando-a também como fonte de bem-estar e promoção da QV (Santos, 2003) e destacam a Música e a Dança enquanto atividades promotoras de satisfação, através da diminuição da fadiga e tensão (Junior, s.d.). Outros estudos defendem a importância do processo artístico para o doente oncológico (Vasconcellos, 2004), acreditando também que a prática artística, criativa e expressiva, promove a qualidade de vida da criança doente (Sousa, Camargo & Bulgacov, 2003; Valladares & Carvalho, 2006). Por fim, mais estudos referem o brincar e o lúdico como ferramentas importantes na distração de processos invasivos e/ou dolorosos e na promoção do bem-estar e do equilíbrio da criança hospitalizada (Favero, Dyniewicz, Spiller & Fernandes, 2007; Motta & Enumo, 2002, 2004; Whays & Sousa, 2002).

Analisando as conclusões destes estudos e devido ao facto da Dança Criativa conciliar três dimensões importantes: exercício físico, atividade

criativa, expressiva e educativa e atividade lúdica, considerou-se que a **aplicação de aulas de Dança Criativa às crianças utentes do IPO** pode promover a sua adaptação às condições de vida impostas pela doença, à minimização de estados depressivos e à redução da dor oncologia. Sendo que, através da melhoria destas três condições, se acredita que a Dança Criativa possa reduzir o seu sofrimento e melhorar a sua QV. Surgiu então a questão:

Em que dimensões pode a Dança Criativa melhorar a qualidade de vida das crianças com cancro, utentes do IPO de Lisboa?

Foi aplicado um Projeto Pedagógico, que procurou encontrar respostas para esta questão. Este foi desenvolvido durante o **ano letivo de 2009/2010** baseando-se na **implementação de aulas de Dança Criativa na unidade pediátrica do Instituto Português de Oncologia, IPO, de Lisboa** durante **nove meses ininterruptos** (de 6 de outubro de 2009 a 1 de julho de 2010). Na secção de pediatria do IPO são promovidas diversas atividades lúdicas e educativas, com o objetivo de melhorar a QV das crianças, contudo, dentro destas atividades não existia dança nem outra atividade de caráter físico ou relacionada com a motricidade.

As aulas foram implementadas em **duas circunstâncias**: a sala de recreio do 7º piso do Pavilhão Central, onde se situa a secção de pediatria e onde se encontram as crianças em **situação de internamento,** e o Pavilhão Lions, a sala de espera da secção de pediatria, onde se encontram as crianças em **regime de tratamento ambulatório e alguns já fora de tratamento**, que aguardam para fazer análises, consultas ou tratamentos. Ambos os grupos se revelaram bastante heterogéneos e instáveis, sendo que participaram nas sessões de Dança Criativa sessenta e quatro crianças, com idades compreendidas entre os dois e os catorze anos. Dos sessenta e quatro participantes trinta e uma eram raparigas e

trinta e três rapazes. A grande maioria das crianças (trinta e sete) participou nas sessões na sala de recreio do 7º piso do Pavilhão Central, quando se encontravam internadas, sendo que vinte e uma foi o número de crianças que participaram nas sessões de Dança Criativa decorrentes no Pavilhão Lions e apenas seis participaram nas sessões em ambos os espaços. O projeto incluiu ainda, a partir do início do segundo trimestre (7 de janeiro de 2010), um módulo extra de aulas de Dança Criativa para os pais ou acompanhantes das crianças internadas, responsáveis pelo seu cuidado, partindo do pressuposto que o estado de espírito e a estabilidade destes cuidadores são condicionantes que exercem influência nas crianças, afetando também a sua QV. Neste módulo houve trinta e seis participantes, todas do sexo feminino e, na sua grande maioria mães das crianças que acompanhavam.

A aplicação deste Projeto Pedagógico resultou num **estudo de caso**, uma vez que procurou verificar a aplicação da Dança Criativa a um contexto específico e observar os resultados desse mesmo contexto em particular. A sua aplicação ocorreu de acordo com os métodos de **investigação-ação**: a pessoa que aplicou as aulas de Dança Criativa, baseadas em trabalho prévio de pesquisa, constituiu, simultaneamente, o investigador que observou os resultados. Ou seja, a investigação foi realizada durante a ação, com a participação ativa do investigador e visou encontrar respostas para melhorar a situação em estudo (Sanches, 2005). Este estudo de caso teve por base os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Compreender a influência da Dança Criativa, enquanto forma de dança expressiva, na QV das crianças utentes do IPO de Lisboa.

Objetivos Específicos

- Compreender a influência da Dança Criativa, enquanto atividade

física, na redução da dor oncológica das crianças utentes do IPO de Lisboa.

- Compreender a influência da Dança Criativa, enquanto processo artístico de natureza expressiva, na redução dos estados de atonia nas crianças utentes do IPO de Lisboa.
- Compreender a influência da Dança Criativa, enquanto atividade lúdica, na promoção da adaptação às novas condições de vida das crianças utentes do IPO de Lisboa.
- Verificar a influência da estabilidade dos cuidadores no bem-estar e estabilidade das crianças utentes do IPO de Lisboa.

A recolha de dados deste Projeto Pedagógico ocorreu a partir de dois processos distintos, um baseado na **observação direta** durante o decorrer das sessões e o segundo baseado na aplicação de **instrumentos de inquérito**. O primeiro concretizou-se pela elaboração de um **diário de bordo** com o registo de cada sessão e com critérios de observação previamente definidos. Este registo ocorreu imediatamente após a execução da aula e teve como principal objetivo registar factos, comentários, reações dos alunos bem como as perceções, inferências e reflexões do professor-investigador.

O segundo processo de recolha de dados foi concretizado a partir da construção de dois tipos de instrumentos: **entrevistas semidiretivas** e **questionário**. Foram elaboradas e aplicadas **três entrevistas semidiretivas** às **educadoras** que acompanharam e coordenaram a aplicação prática do Projeto Pedagógico, tendo como objetivo a recolha de dados e da opinião das educadoras que estão diretamente ligadas ao contexto e às crianças. A escolha da entrevista semidiretiva deve-se ao facto de esta ser um método que permite obter os dados desejados, conferindo liberdade ao entrevistado para se expressar e exprimir a sua opinião conforme desejar (Gil, 2007; Quivy & Campenhoudt, 1998). Foi

ainda elaborado e aplicado **um questionário** destinado a ser respondido **pelos pais e /ou cuidadores das crianças que participaram nas sessões de Dança Criativa**. Este questionário foi elaborado a partir dos critérios e tópicos de um teste de QV de validade reconhecida e utilização recomendada, o POQOLS, *Pediatric Oncology Quality of Life Scale*, (Klassen, Strohm, Stam & Grootenhuis, 2009), relacionando-os com o Projeto Pedagógico e procurando recolher dados e opiniões acerca das sessões, aplicação das aulas, da atividade de Dança Criativa e a perceção das crianças e pais/acompanhantes acerca do efeito deste projeto no dia-a-dia, no estado de espírito e QV das crianças. A escolha deste teste de QV como base orientadora para a construção do questionário deveu-se, sobretudo, ao facto de ser um teste especificamente direcionado para crianças com doença oncológica (população em estudo). De entre outros testes especificamente direcionados para este contexto, este foi escolhido pelas seguintes características: tem validade reconhecida (Klassen *et al*, 2009), está originalmente construído para ser respondido pelos pais das crianças doentes, não se refere a uma idade específica e é passível de ser aplicado às diversas idades com viabilidade dos resultados (Bijttebier *et al*, 2001) e tem uma correspondente adaptação do teste para a população portuguesa de fidelidade, validade e qualidade satisfatórias (Silva & Ribeiro 2008).

Analisando os resultados obtidos pelos vários instrumentos verifica-se que a maioria dos dados registados é referente a momentos de riso durante a aula, momentos de participação ativa por parte das crianças, com comentários, ideias e questões e a momentos em que foi expressa a vontade de ficar mais tempo a fazer a aula (nomeadamente quando tinham de a abandonar por questões relacionadas com a rotina de tratamento). No diário de bordo encontram-se ainda evidências de que as crianças tinham vontade de participar nas sessões, evidenciando que as crianças gostaram

de as realizar e se divertiram nas mesmas. Ocorreram ainda situações em que as crianças procuraram de forma evidente estar com a professora fora do contexto de aula, comportamento indicativo de criação de laços afetivos. As entrevistas reforçam esta análise ao revelarem que, na opinião das educadoras, as crianças gostaram das aulas e estabeleceram relação com a professora. Identificaram também vários efeitos benéficos das sessões de Dança Criativa sendo os mais referidos: boa influência das aulas na adaptação e integração das crianças ao ambiente hospitalar, no reforço da sua motivação e força de viver, na sua estimulação e desenvolvimento geral e no seu estado de espírito.

Pela análise das respostas ao questionário verifica-se que a maioria dos pais considera que as sessões de Dança Criativa exerceram uma influência positiva evidente em dois dos fatores inquiridos: Funcionamento físico e de restrição de atividades normais e Questões emocionais. No 3º fator, Resposta ao tratamento médico ativo, as respostas foram mais divergentes sendo que a percentagem de pais que identifica uma influência positiva e dos que não identificam qualquer influência é semelhante. Tendo em conta que estes três fatores estão diretamente relacionados com a QV, resulta que, a partir destes resultados, as sessões de Dança Criativa exercem uma influência positiva sobre a QV das crianças, dado que se verificou a sua influência nos dois primeiros fatores e em alguns casos do terceiro. Esta inferência é também reforçada pela opinião das educadoras que afirmam expressamente acreditar na influência positiva deste Projeto Pedagógico sobre a QV das crianças e pela resposta dos pais das crianças ao questionário, em que 53% refere que a participação das crianças nas sessões de Dança Criativa facilitou a sua QV e 35% considera que a melhorou significativamente.

Em relação ao módulo de aulas de Dança Criativa para pais/ cuidadores, e acreditando que o estado das crianças é diretamente

influenciado pelo estado dos pais e/ou cuidadores, as educadoras defendem que ao melhorar o estado destes estar-se-ia, indiretamente, a exercer influência positiva na QV daquelas. Esta opinião vai de encontro a alguns estudos cujos autores defendem que a estabilidade da família que acompanha a criança doente é fundamental enquanto ferramenta de promoção do seu equilíbrio, defendendo inclusivamente a influência do estado dos pais na evolução da própria doença (M. Santos, 2010; Marinheiro, 2009 e Silva *et al*, 2002). As respostas ao questionário evidenciam uma influência positiva das mesmas no estado de espírito das participantes e no relacionamento com as outras cuidadoras. Estes resultados são reforçados pelo diário de bordo no qual estão registadas várias manifestações positivas de opinião proferidas durante as aulas. O diário de bordo contém ainda evidências de que as crianças gostam que as cuidadoras participem nestas sessões. Também as educadoras referem esse facto, afirmando acreditar na influência destes efeitos benéficos no estado das cuidadoras sobre a QV das crianças.

Através da análise dos vários dados recolhidos é possível inferir que as aulas de Dança Criativa, exercem uma influência positiva no estado de espírito das crianças, deixando-as mais animadas, calmas, simpáticas e, em alguns casos até mais felizes, acreditando-se, assim, que a sua natureza artística de caráter expressivo ajuda na redução de estados depressivos ou de atonia. Vasconcellos (2004), autora de vários estudos acerca da utilização de arte terapia com doentes oncológicos, vai de encontro a esta conclusão, ao defender a importância da oportunidade de expressão como ferramenta eficaz na promoção da autonomia, da reorganização psíquica e na canalização de ideia positivas, construtivas e otimistas. É ainda possível depreender a influência destas sessões na integração das crianças e adaptação ao ambiente hospitalar. Esta inferência encontra também sustentação na consulta bibliográfica efetuada,

na qual alguns autores defendem que “brincar constitui-se de fato em um recurso viável e adequado para o enfrentamento da hospitalização” (Motta & Enumo, 2004, p.26) e, uma vez que os resultados evidenciaram que as sessões de Dança Criativa eram possuidoras de caráter lúdico. A questão colocada acerca da sua influência na redução das dores derivadas da doença e tratamentos permanece mais ambígua, sendo que a maioria das respostas ao questionário não considera existir qualquer influência a este nível, embora uma percentagem muito próxima a identifique. As educadoras têm uma opinião idêntica a esta última acreditando no efeito benéfico das aulas nesta questão, embora afirmem não possuir dados concretos ou factos que o permitam afirmar com certezas. Efetivamente os estudos sobre a temática, eleitos como referências para a aplicação deste Projeto, defendem a recorrência a estratégias de distração e a atividades físicas como mecanismos eficazes na redução da dor. Este facto reforça os dados recolhidos indicativos de influência positiva das sessões de Dança Criativa sobre as dores das crianças, contudo, a falta de resultados mais específicos sobre a temática não permitem alcançar uma conclusão rigorosa e exata. Em relação ao módulo para pais/ cuidadores são evidentes os seus efeitos benéficos sobre o estado dos pais. É também evidente que as crianças gostam que as cuidadoras participem nas sessões e, em alguns casos, inclusivamente incentivam a sua participação. Esta evidência leva a deduzir que este módulo exerce influência indireta nas crianças, através da influência exercida no estado das cuidadoras.

Conclusão

Concluindo, pela análise dos vários dados recolhidos e em concordância com os dados fornecidos pelas fontes consultadas e adotadas como referência, pode **inferir-se** a influência das sessões de

Dança Criativa na **redução de estados depressivos**, **promoção da adaptação ao contexto hospitalar** e alguma influência na **redução das dores**, sendo ainda depreendida uma **influência positiva da melhoria do estado dos cuidadores no estado das crianças**. Pelos resultados observados é evidente que as educadoras acreditam na influência destas sessões na QV das crianças, considerando o Projeto pertinente e repleto de vantagens. Em concordância com a sua está a maioria dos pais, cuja opinião foi expressa nas respostas ao questionário, e ainda vários indicadores recolhidos, pelo que **se acredita na influência positiva das sessões de Dança Criativa na QV das crianças com cancro, utentes do IPO de Lisboa**. Contudo, não foi possível obter resultados evidentes que o possam comprovar. Este facto está relacionado principalmente com as restrições do contexto. A instabilidade que é característica do serviço hospitalar não permite que as crianças mantenham uma frequência assídua nas aulas nem, tão pouco, que se organize um grupo de trabalho contínuo, pelo que a recolha dos resultados é bastante relativa e, como é visível, muito apoiada em opiniões. Por outro lado, a existência de imensas atividades diferentes, em que as crianças participam durante a sua estadia no hospital, não permite assegurar que os efeitos identificados sejam especificamente e exclusivamente causados pelas sessões de Dança Criativa, nas quais, em alguns casos, as crianças só participaram uma ou duas vezes. Um dos exemplos mais evidentes desta falta de dados concretos é a influência na redução das dores, que é defendida pelas opiniões, e até reforçada pelas referências bibliográficas, mas a falta de evidências é igualmente relatada e apontada como uma das grandes dificuldades deste Projeto Pedagógico. Assim, **acredita-se na influência das sessões de Dança Criativa na promoção da QV** destas crianças, contudo considera-se que **para a obtenção de dados concretos** que constituam **evidências capazes de o demonstrar cientificamente** seria

necessário um estudo diferente, em que **fosse possível acompanhar um grupo de crianças mais restrito, mas permanente** (que permitisse um controlo mais eficaz sobre todas as variáveis), bem como a recorrência a outros instrumentos metodológicos (como escalas de dor e testes de qualidade de vida aplicados antes e depois das aulas).

Contudo acredita-se que um outro estudo, mais aprofundado e nos moldes referidos, poderia obter resultados concretos e conclusivos, que fossem de encontro às inferências deste Projeto Pedagógico e, comprovassem, assim, a influência das aulas de Dança Criativa na promoção da QV das crianças com cancro, utentes do IPO de Lisboa.

Referencias Bibliográficas

Bazzo, K.O., Berlese, D.B. & Tavares, R.G. (2009, junho). Atividade física e terapias não medicamentosas no manejo da dor crónica: uma revisão da literatura. *Efdeportes,* 133, 1 Recuperado a 22 de junho, 2009, de http://www.efdeportes.com/efd133/terapias-nao-Medicamentosas-no-manejo-da-dor-cronica.htm.

Beck, A.R.M. (2002). *Tensão devida ao papel de cuidador entre cuidadores de crianças com câncer.* Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Bijttebier, P., Vercruysse, T., Vertommen, H., Gool, S.W.V., Uyttebroeck, A. & Brock, P. (2001). New evidence on the reliability and validity of the pediatric oncology quality of life scale. *Psychology and Health*, 16, 461-469.

Falé, R.M. (s.d.). *Criança com cancro: os medos, as dúvidas e a sobrevivência*. Recuperado a 22 de junho, 2009, de http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/action/2/cnt_id/955/.

Favero, L., Dyniewicz, A.M., Spiller, A.P.M. & Fernandes, L.A. (2007, outubro/dezembro). A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência. *Cogitare Enferm,* 12 (4), 519-524.

Gil, A.C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Brasil: Editora Atlas.

Junior, S.C.S. (s.d.) A dor é inevitável. O sofrimento é opcional. *Com ciência – Revista eletrônica de jornalismo científico*. Recuperado a 13 de janeiro de 2010 de http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=24&id=266

Klassen, A.F., Strohm, S.J., Stam, H.M. & Grootenhuis, M.A. (2009, October). Quality of life questionnaires for children with cancer and childhood cancer survivors: a review of the development of available measures. *Suport Care Cancer*. DOI 10.1007/s00520-009-0751-y.

Lameiro, D. (2009). *O acompanhamento psicológico da criança com leucemia* (Artigo de Revisão). Porto: Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.

Marinheiro, P.P. (2009). *A família da criança com asma: fatores que influenciam a qualidade de vida do sistema familiar.* Tese de doutoramento não publicada,

Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Motta, A.B. & Enumo, S.R.F. (2002). Brincar no hospital: câncer infantil e avaliação do enfrentamento da hospitalização. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (1), 23-41.
Motta, A.B. & Enumo, S.R.F. (2004). Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. *Psicologia em estudo*, 9 (1), 19-28.
Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
Sanches, I. (2005, maio). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação,* 5, 127-142.
Santos, C.S.V.B. (2003). *Representação cognitiva e emocional, estratégias de coping e qualidade de vida no doente oncológico e família*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Santos, M.C. (2010). Vivência parental da doença crónica: estudo sobre a experiência subjetiva da doença em mães de crianças com fibrose quística e com diabetes. Lisboa: Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
Silva, C.H.D. (2008). *Qualidade de vida em mulheres com câncer em fase de doença avançada*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
Silva, M. & Ribeiro, J.L.P. (2008). Pediatric oncology quality of life scale – POQOLS: Adaptação de um instrumento para a população portuguesa. *Psicologia, saúde & doenças*, 9 (1), 131-141.
Silva, S., Pires, A., Gonçalves, M. & Moura, M.J. (2002). Cancro infantil e comportamento parental. *Psicologia, saúde & doenças*, 3 (1), 43-60.
Sousa, S.V., Camargo, D. & Bulgacov, Y.M.L. (2003, janeiro/junho). Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. *Psicologia em estudo*, 8 (1), 101-109.
Valladares, A.C.A & Carvalho, A.M.P. (2006). A arteterapia e o desenvolvimento do comportamento no contexto da hospitalização. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 40 (3), 350-355.
Vasconcellos, E. A. (2004). *Imagens simbólicas no adoecer: estudo descritivo sobre o processo arteterepêutico de pacientes oncológicos.* Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
Whays, R.I. & Souza, A.I.J (2002, dezembro). Estar no hospital: a expressão de crianças com diagnóstico de câncer. *Cogitare Enferm*, 7 (2), 35-43.

Cláudia Santos
Começou a prática de Dança em 1993 na Escola de Bailado do Orfeão de Ovar. Mais tarde formou-se na Escola Superior de Dança onde concluiu os cursos de Licenciatura em Dança, Interpretação/ Criação em 2008; e de Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança em 2010. Dá aulas de Dança desde 2008 e é bailarina da Amalgama Companhia de Dança desde 2010.

Ana Silva Marques
Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL; Professora Dança no Projeto: Educação Artística para um Currículo de Excelência; Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL; Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Lurdes Ávila Carvalho & Eunice Lebre

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal

Resumo: No sentido de promover a abordagem da dança nas aulas de Educação Física elaboramos uma Unidade Didática estruturada segundo Vickers {Vickers, 1990 #362}. Esta Unidade teve como base o programa de Dança do Ministério da Educação (2º Ciclo) e algumas metodologias e linhas orientadoras já existentes. Os temas (conteúdos) da nossa proposta são os seguintes: corpo (ações, partes, formas); tempo (ritmo – cadência e estrutura); espaço (níveis, direções, percursos, espaço pessoal/geral); relações (com: o próprio corpo, o do outro, objetos, o meio e com ou sem contato); criatividade (improvisação, composição), energia (tempo, espaço, peso e fluência) e coreografia (relação musica movimento, trabalho de memória, criação).

Palavras-chave: dança educativa/criativa, movimento expressivo,

criatividade, espontaneidade

1. Introdução:

O planeamento curricular deve estruturar-se de forma contextualizada voltado para as características peculiares do ambiente escolar, ajustando-se à realidade das necessidades básicas e interesses dos alunos.
A Unidade Didática (UD) é uma parte essencial na programação do processo pedagógico, ilustrando de forma clara e precisa as etapas de aprendizagem.

Para a construção desta UD tivemos como objetivos centrais: definir linhas básicas gerais que ambicionámos alcançar face às condições e pressupostos de rendimento e comportamento dos alunos; estruturar a ordenação pedagógica da matéria e a criação de um guia que possa ajudar a concentrar no que é essencial para a concretização dos objetivos definidos relativamente aos conteúdos da dança educativa/criativa em contexto escolar. Segundo Batalha (2004) os objetivos específicos da Dança são contribuir para o equilíbrio bio-psico-social do ser humano e pretende desenvolver: as capacidades preceptivas e quinestésicas, as capacidades emocionais, intelectuais e morais, a experiência sócio-cultural, o juízo estético, a capacidade de comunicação, a imaginação criadora, as capacidades de representação e de realização e a reflexão e avaliação artística.

A UD apresentada foi realizada com o objetivo de ser aplicada a alunos do 2º ciclo no ano letivo de 2011/2012. Teve como linhas orientadoras o programa de Dança do Ministério da Educação (2º Ciclo) (Ministério Educação, 1998) e algumas metodologias e linhas orientadoras já existentes. Não descoramos a falta de experiência que normalmente as turmas revelam ao nível da Dança.

As atividades que propomos têm carácter lúdico e tentam integrar os domínios cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor segundo Vickers (1990) as 4 áreas transdisciplinares: habilidades, aspetos fisiológicos e de condição física, a cultura desportiva e os conceitos psico-sociais à habilidade criativa com vista a poder proporcionar a "qualidade da experiência" em Dança educativa/criativa. Com esta proposta não se ensina apenas a forma ou a técnica, não se pretende impor qualquer tipo de técnica específica, os temas são amplos havendo lugar para a pesquisa pessoal. Na elaboração da UD tivemos a preocupação de proporcionar a exploração das capacidades expressivas gestuais tentando ter também um carácter lúdico, atrativo e motivador para os alunos. Estabelecemos algumas regras gerais no planeamento das aulas:1. o ponto forte, parte culminante da aula ser um momento de dança, perto da parte final da aula, onde haja exploração do movimento no espaço com música/instrumentos ou outros materiais e 2. Presença de exercícios transfere durante a parte inicial e fundamental da aula para os novos movimentos/passos a abordar/adicionar à coreografia. Todo o processo metodológico proposto passa por 3 fases distintas que não são aplicadas necessariamente por esta ordem: 1. O fazer, ou seja o interpretar, o ato em si de dançar; 2. O criar, ou seja o ato de compor e 3. O analisar ou seja o apreciar. É nosso objetivo educar conforme o vocabulário de movimento de cada um. Tentaremos incentivar uma atividade que tenha como prioridade o corpo como instrumento, explorando as suas possibilidades motoras, expressivas e de comunicação (Monteiro, 2007b). Tentaremos assegurar as respostas às questões fundamentais de um trabalho através da Dança criativa (Laban, 1978) são elas: quem dança?, o que dança?, como dança?, onde se dança? e com quem se dança?.

2. Metodologia:

2.1. Seleção dos Temas e Conteúdos:

Para a elaboração da UD de Dança, selecionámos alguns temas e conteúdos que estão descritos na literatura da especialidade e que vêm de encontro com o programa da Dança para o 2º Ciclo do ensino Básico (Ministério Educação, 1998) apesar de organizados de maneira distinta. Os Temas que selecionamos são os seguintes: Noção corporal, de tempo, de espaço, relação, energia, criatividade e coreografia. Segundo a bibliografia consultada a NOÇÃO CORPORAL pressupõe que o aluno reconheça o seu MAPA ou seja que entre em verdadeiro contacto com a fisicalidade do movimento, as partes exteriores e interiores do corpo, as possibilidades de movimento do corpo como um todo, atividades de locomoção, gestuais, de transposição de peso, trabalho de descoberta, sistematização e vivência de um vocabulário de movimento alargado. A noção corporal tem o intuito de deixar que os alunos descubram quer a funcionalidade e eficácia do corpo (próprio e dos outros) como o sentido que podem reproduzir com a sua utilização. Incluímos desta forma para o tema Corpo os seguintes conteúdos: as ações (saltar, girar, etc.), as partes (cabeça, braços, etc.) e as formas (dobradas, alongadas, etc.).

No que diz respeito à NOÇÃO de TEMPO pretende-se que o aluno desenvolva as qualidades temporais e dinâmicas passando por toda a variedade de movimentos ritmados, compassados, impulsivos, de impacto ou acento final, movimentos de aceleração ou desaceleração assim como o conceito de paragem e suspensão do movimento. Pretende-se ainda que o aluno passe por experiências com frases musicais, a sua pulsação, os seus acentos e padrões rítmicos. Neste sentido incluímos como conteúdos deste tema o Ritmo/cadência (quando há repetição dos fenómenos em

intervalos regulares) e o Ritmo/estrutura (quando há modificações periódicas qualitativas (intensidade – forte/fraco), ou quantitativas (duração – longo/curto) (Batalha, 2004).

No que se refere à NOÇÃO de ESPAÇO pretende-se que o aluno consiga distinguir as direções do movimento, os níveis do movimento, o espaço pessoal e o espaço geral, os padrões espaciais, os caminhos do movimento (tudo isto a partir da consciência de que o corpo se move num jogo que articula uma ou mais partes em sistemas de conexões permanentes). Pretende-se ainda que o aluno explore os princípios do movimento simétrico e assimétrico. Incluímos na UD como conteúdos deste tema: os Níveis (alto, médio e baixo), as Direções (cima, frente, trás, etc.) e os Percursos (retilíneos, curvos, irregulares, etc.).

Relativamente à ENERGIA pretendemos que os alunos reconheçam os fatores energéticos ou qualitativos do movimento que lhe conferem expressividade, as suas tonalidades sensíveis, a sua cor e vivacidade. Para isso o aluno deverá explorar situações de fluência livre e controlada. Deverão também explorar diferentes qualidades Temporais e Dinâmicas. O conceito de energia inclui também o peso do movimento que se retrata na firmeza, força e leveza, doçura e delicadeza. Por fim o espaço vivido, ocupado ou ganho do movimento indica não só a sua direção mensurável, como também noções de orientação, projeção do corpo e construção de formas volumétricas variadíssimas (noções de obliquidade, transversalidade, centralidade, etc.). Para este tema incluímos como conteúdos: o Tempo (rápido, descontraído, etc.), Peso (leve, em esforço, etc.) e a Fluência (livre, continua, aos solavancos, etc.)

No que se refere à RELAÇÂO pretende-se que o aluno saiba estabelecer e crie sistemas de conexões, tais como percurso de ligações entre os conteúdos selecionados: partes do corpo (tocar, puxar, etc.),

estabeleça comunicação com colegas (empurrar, aproximar, etc.), materiais (afastar, envolver, etc.) ou mesmo com o meio (abraçar, fugir, etc.).

Em relação à CRIATIVIDADE pretendemos promover a tomada de decisões por parte dos alunos, descobrir alternativas de solução a uma situação em vez de procurar uma única resposta correta ou errada (Dunkin, 2006). Pretendemos ainda que o aluno crie movimentos espontâneos e que explore a capacidade de se expressar com o movimento, com as formas e posturas corporais. Como conteúdos incluímos a Improvisação (com estímulos: temas, vídeos, palavras, etc.) sem a preocupação de reprodução e a Composição (de movimentos Membros Superiores, sons, passos, etc.) com a preocupação de reprodução/repetição para os colegas ou professor.

Por fim e relativamente à COREOGRAFIA tivemos a preocupação de ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos. Em nosso entender, é fundamental que se utilize o vocabulário próprio da dança. A passagem da coreografia aos alunos poderá ser variada podendo-se utilizar diferentes formas já conhecidas: em sombra, em espelho, em eco, em chamada resposta (Dunkin, 2006). A adequada relação musica movimento, o trabalho de memória, e a criação de movimentos, passos ou momentos da coreografia serão os conteúdos a abordar e objeto de preocupação e de interesse por parte do professor.

2.2. Extensão e sequência dos conteúdos

A UD Dança que apresentamos servirá numa primeira fase, de base para as aulas de Dança de turmas do 2º ciclo no ano letivo de 2011/2012, que deverá ser sujeita a adaptação após avaliação diagnóstica de cada

turma.

Propomos uma UD organizada segundo Vickers (1990) e apresentamos de seguida no quadro 1 o resumo da nossa proposta.

QUADRO 1 – QUADRO RESUMO DA EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS DE DANÇA EDUCATIVA/CRIATIVA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Temas	Aulas/Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Noção Corporal	Ações, Partes, Formas	AD	I/E	E	E	C	Af						
Noção de Tempo	Ritmo/cadência	AD	I/E	E	E	E	Af	E	C				AF
	Ritmo/estrutura			I/E	E	E	E	E	E	E	C	AF	
Noção de Espaço	Níveis	AD	I/E	E	E	C	Af						
	Direções	AD	I/E	E	E	E	E	C	Af			AF	
	Percursos	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C		AF
Relação (R.)	R. com o corpo			I/E	E			E		C			AF
	R. com o/os colega/s		I/E	E			E		E		C	AF	
	R. com objetos				I/E	E		E		C		AF	
	R. com o meio					I/E	E		E		C		AF
Energia	Tempo, Peso			I/E	E	E	E	C	Af				
	Fluência					I/E	E	E	E	E	C		AF
Criatividade	Improvisação		I/E	E			E		E		E	AF	
	Composição				I/E	E		E		E		AF	
Coreografia	Relação musica/movimento			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AF
	Memória			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AF
	Criação						I/E		E		E	AF	

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica, I – Introdução, E – Exercitação, C – Conclusão, Af – Avaliação formativa, AF – Avaliação Final

Toda a UD rege-se pelo princípio geral de uma abordagem dos conteúdos mais simples para os mais complexos. Temos ainda como base de trabalho a alternância de tipo de estímulos para um mesmo conteúdo. Pensamos ser enriquecedor a diversificação dos contextos dando ao próprio conteúdo novos contornos e novos desafios.

Propomos na 1ª aula da UD uma AD do nível inicial dos alunos com exercícios que promovam as ações, partes e formas (Corpo), a identificação do Ritmo (cadência) de músicas e sons (tempo) e os níveis, direções e percursos (Espaço Pessoal e Geral). Na nossa opinião, os conteúdos avaliados nesta primeira aula devem ser os elementos centrais da iniciação à Dança podendo assim planear a UD que servirá a adequabilidade da escolha dos conteúdos e dos exercícios para a turma em questão. Esta avaliação deverá ser individualizada e os critérios de avaliação deverão estar bem definidos e intimamente relacionados com os exercícios selecionados. Temos consciência que este planeamento não será estanque e imutável e deverá sofrer todas as alterações necessárias para uma melhor adaptação aos alunos e ao envolvimento específico da turma e da Escola onde se leciona.

Segundo Batalha (2004) o corpo da dança não é só forma anatómica e física é também sentido e significação. Neste sentido e em relação à Noção de Corpo, propomos que se explore nas mesmas aulas as ações, as partes e formas ou seja que o aluno vá tomando consciência das potencialidades do corpo, para que posteriormente o professor se centre mais efetivamente na qualidade do movimento expressivo, na fluidez e na relação deste com a música e com o espaço.

Relativamente à Noção de Tempo sugerimos explorar numa fase inicial a cadência do ritmo das músicas e sons, explorar ainda músicas com diferentes compassos, sabendo que cadência do ritmo se refere à

repetição dos fenómenos em intervalos regulares (Batalha, 2004). Duma forma progressiva ir explorando a estrutura do ritmo das músicas e sons, entendendo como estrutura do ritmo as modificações periódicas qualitativas (intensidade - Forte/fraco) ou quantitativas (duração - longo/curto) que a música/sons apresentam. Segundo Leitão (2007) a abordagem da música em aulas de Dança é uma ferramenta essencial mas não se pode formatar nos tradicionais paradigmas do ensino musical. Segundo o autor deve-se ir ao encontro da especificidade da inter-relação entre a dança e a música.

No que diz respeito à Noção de Espaço propomos iniciar os níveis, as direções e os percursos na mesma aula, explorando desta forma quer o espaço que o aluno ocupa num dado lugar (Espaço pessoal) quer aquele que o aluno pode ocupar dentro do espaço de aula (Espaço geral). Optámos por atribuir mais aulas dedicadas ao espaço geral já que, observamos algumas dificuldades por parte dos alunos em explorar o espaço da aula quando alteramos o contexto, o estímulo ou a organização dos exercícios.

No que se refere ao tema Relação, pretendemos alternar durante a UD exercícios onde a ação e a reação a um estímulo dependa do próprio aluno (ex. corpo), dependa de algo exterior (ex. colega) e que seja variado o focus de relação de aula para aula. Desta forma possibilitamos experiências variadas intra e inter aula.

Relativamente à Energia decidimos abordar as questões do tempo e do peso por acharmos que são conteúdos mais simples e posteriormente introduzirmos a qualidade da fluência do movimento conjugado inevitavelmente com os 2 conteúdos tempo e peso.

O movimento em dança tem a intenção de expressar algo: uma ideia, uma história, uma sensação (Dunkin, 2006) neste sentido e no que diz

respeito à criatividade sugerimos que numa fase inicial os alunos usufruam de exercícios que desenvolvam e que estimulem a improvisação, interpretação, e exploração de temas, vídeos, fotografias…. Fomentar o imaginário será uma das preocupações para o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos (Monteiro, 2007b). O imaginário será estimulado quer do ponto de vista do próprio movimento (apertar, elevar, flutuar, derreter, puxar,…), quer do fornecimento de temas aos alunos (ex. natureza (4 elementos), cidade (ruas, casas, gente, sons…), sentimentos (amor, tristeza, alegria, ódio…), sensações (frio, calor, fome, sede…) quer ainda da apresentação de situações (construção de música com o corpo, ser feito de plasticina, criar uma ida ao circo, uma viagem de transporte público (Monteiro, 2007b). Posteriormente propomos exercícios que desenvolvam a capacidade de composição estimulando no aluno a necessidade de construção de algo, que deverá ser repetido, consolidado e por vezes apresentado aos colegas da turma ou ao professor. Pensamos que é importante promover as apresentações de alguns dos exercícios que são pedidos durante a UD, procurando sempre que os alunos se sintam confortáveis atuando perante uma audiência, mostrando o seu trabalho aos restantes colegas. Inicialmente as apresentações devem ser curtas evitando o stress de uma apresentação longa e muito ensaiada (Dunkin, 2006). Será fundamental, na nossa opinião encorajar o aplauso no final da performance mostrando respeito pelo trabalho dos outros. Alternamos aulas onde é pedido a improvisação com aulas onde é pedido a composição, variando assim o tipo de solicitação criativa.

Em relação à coreografia sugerimos que se inicie por sequências de passos/deslocamentos simples, que se dê relevo à respetiva relação musica/movimento e aos deslocamentos no espaço necessários para as mudanças de formações (se for o momento para isso). Julgamos de igual importância que se estimule a memória do que vai sendo abordado e que

se adicione algo de novo em todas as aulas. A criação por parte dos alunos de passos, movimentos dos membros superiores, deslocamentos, relações… deverá ser estimulada. Poder-se-á aproveitar alguns dessas criações para a inclusão da coreografia final.

Por último e relativamente à Avaliação segundo Monteiro (2007a) implica o estabelecimento de normas, objetivos e critérios. Pensamos adotar um instrumento/sistema de análise e classificação que não poderá ser entendida como universal, exclusiva e imutável. Temos também consciência que será de toda a importância dar ênfase ao processo. Nessa perspetiva incluímos na UD momentos de Af que servirão para avaliar a real adequabilidade da UD à turma em questão e ainda fazer um real balanço de alguns conteúdos que perspetivamos como já adquiridos e que servirão de base para outros mais complexos e que serão a partir desse momento alvos de maior preocupação e cuidado por parte do professor. Como exemplo podemos referir os conteúdos ações, partes e formas (noção corporal) como base necessária para um trabalho efetivo da fluência e qualidade do movimento.

Pensamos que o processo de ensino-aprendizagem deve incluir 3 funções distintas: o fazer, o criar, e o apreciar. Assim estarão incluídos todos os principais domínios da dança (Kassing Gayle, 2003) e são eles: a) o movimento, onde há que ter em atenção a técnica, a coreografia e o desenvolvimento artístico, b) o coreografar e c) a apreciação da dança onde há o desenvolvimento do sentido estético que é aperfeiçoado com aquilo que já se viveu, sentiu e viu.

A capacidade de aprendizagem em Dança está associada às expressões, criatividade à perceção de processos cognitivos e às emoções (Monteiro, 2007b) o que dificulta à partida o processo avaliativo. No entanto pensamos que o que pode ser objetivável deve ser quantificável.

Desta forma propomos as seguintes grelhas de avaliação:

QUADRO 2. GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL DA COREOGRAFIA

Temas	Corpo, Tempo, Espaço	Corpo, Espaço, Energia, Relação	Espaço (pessoal e geral)
Parâmetros da Avaliação Final	Relação música/movimento	Qualidade do movimento	Qualidade na utilização do espaço

QUADRO 3. GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL DA CRIATIVIDADE (TAREFAS DE IMPROVISAÇÃO/COMPOSIÇÃO)

Avaliação	Quanto	Como
Parâmetros da Avaliação Final	Reação ao estímulo/elaboração	Intenção do movimento

Os critérios de avaliação destas grelhas deverão ser descritos para cada nível consoante os objetivos específicos dos exercícios selecionados e pelos aspetos que o professor deu maior ênfase no processo de ensino-aprendizagem.

Propomos que a avaliação seja distribuída da seguinte forma: Nível 1 – Não satisfaz, Nível 2 – Satisfaz pouco, Nível 3 – Satisfaz, Nível 4 – Bom, Nível 5 – Muito Bom

3. Conclusão

Os princípios metodológicos apresentados pretendem orientar o trabalho da dança nas aulas de Educação Física por forma a conseguir progressos no desenvolvimento do aluno ao nível da autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação e responsabilidade. Segundo Csikszentmihalyi (1992) pode-se atingir qualidade da experiência subjetiva em atividades que promovam um estado de satisfação plena quando agimos com total envolvimento. Este envolvimento terá de ser partilhado entre alunos e professor. Cabe ao professor contagiar o ambiente onde se processa a aula, que é exigente mas que pode proporcionar aos alunos experiências na aula de Educação Física difíceis de atingir numa outra modalidade.

Segundo Laban (1978) percebe-se que os momentos mais profundamente emocionantes da vida das pessoas em geral deixam-nas sem palavras e que em tais momentos a sua postura corporal pode bem ter a capacidade de expressar algo que seria inexprimível de outro modo.

Temos consciência que existem outras formas, outras metodologias, outros princípios…. Mas à procura de distintos caminhos, diferentes dos que conhecemos, sabemos e nos sentimos seguros. Essa inquietação e constante busca é o que torna mais fascinante qualquer empreendimento educativo em geral e na área expressivo-criativa em particular (Monteiro, 2007b).

Maria de Lurdes Tristão Ávila-Carvalho

Situação profissional - Assistente convidada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. **Educação e Formação -** Doutoranda em Ciências do Desporto, Mestre em Ciências do Desporto (TARD-Ginástica Rítmica) e Licenciada em Desporto e Educação Física pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Formadora da Federação de Ginástica de Portugal.

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LINGUAGEM CORPORAL COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL BELO HORIZONTE

Ana Cristina C. Pereira

EBA/UFMG, Brasil

Resumo: Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) da educação básica brasileira, pela primeira vez o ensino da Arte, entre elas a Dança, torna-se conteúdo obrigatório no ensino formal e a Educação Infantil foi incorporada como a primeira etapa da Educação Básica. Aqui se relata a participação da autora nas etapas de redação e implementação das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de

Educação de Belo Horizonte - Linguagem Corporal (2009), dirigida a crianças de 0 a 6 anos. Também apresenta alguns resultados da apropriação das proposições curriculares na rotina escolar de várias unidades de educação infantil da rede municipal, a partir de 2009, no que diz respeito a Linguagem Corporal: a arte como uma experiência educativa.

Palavras-chave: dança, linguagem corporal, educação infantil, proposições curriculares.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram advindas dos estudos nos campos da pedagogia, da psicologia, da neurociência, da sociologia e da arte, reformulando conceitos essenciais como cultura, educação, arte-educação, aprendizagem, família, infância e corpo. Como reflexo dessas mudanças, no Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que apresenta duas inovações: a) o ensino obrigatório da Arte, entre elas a Dança, como conteúdo a ser desenvolvido na Educação Básica; b) a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Neste novo contexto, com objetivo de fornecer orientações mais claras para a elaboração da proposta pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos, a Secretaria Municipal de Educação – SMED, no período de 2007 a 2008, elaborou as *Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte.* Foram definidas, como eixos desta proposta, as sete linguagens do processo de inserção da criança no mundo: oral, escrita, matemática, digital, *corporal*, musical e arte visual. Assim, as linguagens usadas pela criança, tornam-se conteúdos de sala de aula.

O processo de elaboração aconteceu em uma perspectiva dialógica com a interlocução de vários profissionais em duas etapas simultâneas. Foi constituído um *Grupo de Estudos* sobre as teorias de desenvolvimento infantil, com a participação das Equipes Regionais, Gerência de Coordenação de Educação Infantil, além de sete assessores, um para cada linguagem. Ao mesmo tempo, foi organizada uma Rede de Formação da Educação Infantil com cursos sobre cada uma das linguagens, ministrados pelos assessores, contando com a expressiva participação de 2.350 profissionais das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) e creches conveniadas de Belo Horizonte. Outro espaço de atuação dos assessores, que permitiu uma aproximação com a realidade das UMEI's, foram os convites feitos para trabalhar, diretamente nas UMIE's, na formação de coordenadores e professores e educadores.

Minha participação neste processo, desde 2007, como assessora da *Linguagem Corporal* na elaboração do documento têm me possibilitado a vivência de um mesmo processo em duas perspectivas diferentes: uma junto à secretaria de educação, outra de apropriação desta modelo curricular junto a algumas UMEI's e Creches Conveniadas. Essa oportunidade proporcionou um campo fértil para reflexões sobre mudanças curriculares, principalmente, no que diz respeito à *Linguagem Corporal*, em se tratando de Educação Infantil, que atende uma faixa etária de 0 a 6 anos.

A *LINGUAGEM CORPORAL* NO CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente, como resultado de um processo histórico de re-significação do corpo a partir, principalmente, dos estudos da fenomenologia, encontramos o conceito de *corporeidade* como base de trabalhos, estudos e propostas teóricas. Entre eles destaca-se Gibbs (2006), afirmando que, a

cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem e o pensamento emergem a partir de padrões recorrentes de atividade corporificada que abriga o comportamento inteligente em ação. Não devemos supor que a cognição seja puramente interna, simbólica, computacional e desencarnada, mas buscar os vários modos como linguagem e pensamento estão intrinsecamente modelados pela ação corporificada (Gibbs, 2006, p. 276).

A partir desta premissa, há um redirecionamento de pesquisas em diversas áreas, possibilitando um salto nas relações entre biologia humana, linguagem, cognição e aprendizagem. Essa mudança proporcionou uma nova compreensão do papel do próprio corpo e sua relação com o mundo. Renovam-se, assim, de maneira ímpar, nossos padrões usuais de conceber e pensar o conhecimento e o corpo humano.

Com isso, a educação se vê perante um grande desafio, passando a ser necessário um processo de mudanças estruturais, conceituais e práticas para que se entenda o corpo como uma forma de inteligência, ou seja, *mente corporificada.* Assim, *o corpo deve ser entendido como mediador da aprendizagem,* já que toda aprendizagem tem um registro corporal, não existindo *internalização* da aprendizagem sem *corporalização*. Vemos assim que, na Educação Infantil, entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a *Linguagem Corporal*, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de seus saberes, conhecimentos e capacidades.

Contrária a estas idéias, a escola, na maioria das vezes, assume uma visão simplista, que concebe o corpo como simples extensão da mente, negando o aspecto corporal da existência humana, adotando uma concepção da mente como separada do corpo. É uma concepção de

ensino, na qual encontramos um corpo marcado pela interdição, pela negação. Um corpo para o qual desde a infância, dizem-lhe,

> ***de pensar sem as mãos***
>
> ***de fazer sem a cabeça***
>
> ***de escutar e de não falar***
>
> ***de compreender sem alegrias***
>
> ***de amar e de maravilhar-se***
>
> ***só na Páscoa e no Natal [...].***
>
> ***(Malaguzzi in Edwards et al, 1999, p. 5.)***

Visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, é muito comum que, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças rígidas restrições posturais como, a imposição de longos momentos de espera, em que a criança deve ficar quieta sem se mover em fila ou sentada. Ou então, na realização de atividades mais sistematizadas de desenho, escrita ou leitura, em que gestos ou mudança de posição podem ser vistos como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática se faz presente, quando, muitas vezes, são mantidos no berço ou em espaços limitados que os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores. Ou ainda, mesmo quando existem as sessões de estimulação individual de bebês, onde o professor manipula o corpo do bebê, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, são feitas de forma mecânica "desperdiçando o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal". (RCN, v. 3, 1999, p. 18).

Para Foucault (2003), essas restrições moldam, treinam, manipulam,

aperfeiçoam e educam a pessoa, marcando-a por meio de sinais, obrigações, limitações, transformando-as, enfim, em “corpos dóceis”. Assim, a escola tradicional tem separado as atividades de *raciocínio de um lado* e as atividades *corporais de outro*, privilegiando as atividades intelectuais.

Outro aspecto importante é que as crianças pequenas reagem ao que vêem e não ao que ouvem. Portanto, a *Linguagem Corporal* de seus pais e educadores dizem muito mais à criança do que se pode expressar pela linguagem verbal. Da mesma maneira, ela espera que os adultos (pais e educadores) sejam capazes de entender sua linguagem corporal. Ela está convencida de que expressou sentimentos e necessidades claramente, mas muitas vezes, eles não as levam em consideração. No contexto da Educação Infantil, é o que podemos denominar de *ausência da escuta* das informações e necessidades das crianças dessa faixa etária.

Essa falta de comunicação se dá porque o mundo dos adultos é predominantemente um mundo verbal, pois, historicamente, estamos condicionados a acreditar que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal, oral, ou escrita. (Santaela, 2008).

A diferença entre a linguagem corporal dos adultos e das crianças está, em primeiro lugar, no fato de que o corpo, para nós, se encontra à disposição como um instrumento totalmente desenvolvido, o que não vale para elas. (Molcho, 2007, p. 11)

A *Linguagem Corporal*, ao contrário, nos aponta caminhos para o entendimento de uma realidade que não se limite a produzir um padrão de rotina no espaço escolar, mas que considere também os alunos como corpos capazes de criar sentidos e saberes situados historicamente e culturalmente. Pois, à medida que a criança vai percebendo e conhecendo

o mundo a partir do seu contato corporal, percebe também que possui um corpo, capaz de movimentar, sentir e pensar.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. (Brasil, RCN, v. 3, 1999, p. 15).

Esta *cultura corporal* é entendida como um amplo e riquíssimo campo que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento. Fazendo uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade ao brincar, jogar, imitar e dançar criando ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Neste repertório cultural, a vivência estética como experiência da sensibilidade, somente se realiza *no* e *por meio do corpo* envolvendo a sensação, a percepção, e a cognição, isto é, a sua corporeidade.

Na educação infantil, através da arte da dança que é uma forma de comunicação não-verbal realizada por meio da *Linguagem Corporal*, pode-se explorar o movimento da criança pequena de forma criativa para que depois ela possa entendê-la como uma manifestação de experiências mais estruturadas, por meio das quais podem aprender e entender a dança como uma forma de arte. Assim, deve-se possibilitar que as crianças pequenas vivenciem e adquiram consciência do próprio corpo e de seu movimento ampliando as possibilidades do uso significativo dos gestos e posturas e expressões corporais de suas idéias e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com sua cultura.

A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. (Brasil, RCN, v. 3, 1999, p. 30).

O ensino de dança para criança pequena possibilita que ela experimente em seu corpo movimentos extra-cotidianos propostos por esta forma de arte. Movimentos que gradualmente se transformarão em procedimentos mais elaborados e, futuramente, serão organizados como procedimentos necessários para executar passos de dança de uma determinada técnica.

Nesta perspectiva, a criança necessita adquirir habilidades que lhe permitam fazer um movimento com criatividade, ser capaz de improvisar e explorar novas formas de mover-se, bem como expressar-se. Portanto, não devemos ensinar a criança o *que dançar* e sim explorar e ampliar o seu repertório de movimentos a partir de princípios básicos da dança como: *corpo, espaço, movimento, forma, ritmo, tempo, velocidade, equilíbrio/desequilíbrio, simetria/assimetria, respiração, expressividade*, *criatividade,* entre outros.

Para tanto, a partir dos pressupostos de teóricos da área do movimento e da dança, entre eles, Laban (1978, 1990), Vianna (1990), desenvolvi um trabalho com a *Linguagem Corporal* numa perspectiva artístico-educativa contribuindo para o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo/emocional, social e estético da criança pequena no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte.

2. LINGUAGEM CORPORAL COMO UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA

Como dito anteriormente, no decorrer da elaboração das *Proposições*

Curriculares da Educação Infantil, fui convidada para prestar assessoria em diferentes UMEI's e creches conveniadas de Belo Horizonte, com crianças de 0 a 6 anos. Esta experiência me permitiu acompanhar o processo de apropriação das novas proposições curriculares na rotina escolar, no que diz respeito à *Linguagem Corporal: a arte como uma experiência educativa.*

A seguir, apresento o relato de experiências que desenvolvi em várias UMEI's, mediadas pelo diálogo entre os educadores/professores e coordenadores no momento da formação, entre educadores/professores e as crianças pequenas no momento das oficinas.

1.1. Experiências junto ao Programa Infanzia – Infância na Regional Barreiro

No período de 2006 a 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e o *Gruppo di Volontariato Civile* realizou o *Programa Infanzia – Infância: a Cooperação Itália - Brasil na Educação Infantil*, com o objetivo de promover a formação dos profissionais, aprimorar o projeto pedagógico e adequar o espaço físico das unidades de Educação Infantil, além de realizar encontros anuais com as famílias das crianças.

Em abril de 2010, como assessora da *Linguagem Corporal* juntamente com as assessoras das Linguagens Artes Visuais e Musical, fui convidada a participar deste projeto na etapa de formação dos educadores/professores visando o aprimoramento do projeto pedagógico das UMEI's. A partir desta experiência apresento alguns resultados do trabalho com a *Linguagem Corporal*.

Inicialmente cada um dos assessores ministrou uma etapa do curso *Infância na Contemporaneidade,* para professores, educadores e coordenadoras pedagógicas da Regional Barreiro. Após esta formação,

eles tiveram algumas semanas para elaborar projetos de intervenção, nas escolas de origem, norteados pelas proposições curriculares. Em seguida, recebemos os projetos elaborados, para fazer uma leitura prévia e algumas observações de acordo com a especificidade de cada linguagem (corporal, artes visuais e arte musical), para depois, em um novo encontro, orientarmos quanto aos conteúdos trabalhados no curso. Eles foram organizados em pequenos subgrupos, de acordo com a linguagem que pretendiam aprofundar nos projetos. Ai então, realizamos as intervenções procurando compreender as propostas, subsidiar as educadoras e enriquecer os projetos.

Apesar desta organização inicial, durante o processo, os professores/educadores perceberam que todos os projetos utilizaram as três linguagens e que necessitavam de orientação sobre todas elas. Esta percepção do grupo foi muito positiva, pois na realidade eles entenderam a indissociabilidade das linguagens corporal, musical e artes visuais no trabalho com as crianças pequenas. Esta constatação corrobora o conceito de *coporeidade* de Gibbs (2006), apresentado anteriormente, isto é, o entendimento do *corpo* como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada.

Ao final de todo processo, através dos títulos dos projetos listados no quadro nº 1, abaixo, percebemos que dos 27 projetos realizados, sete (números 2, 3, 12, 14, 16, 23, 24) tinham por tema central a *Linguagem Corporal.* Considerando ser a primeira vez que esta linguagem aparece como área de conhecimento, com conteúdos específicos que devem ser trabalhados de forma intencional e sistematizada na Educação Infantil, vejo este resultado como um indicador do início de conscientização destes profissionais para importância da *Linguagem Corporal* na formação das crianças pequenas. E, mais importante ainda, terem conseguido

desenvolver na prática, muitos dos conteúdos apontados pelas Proposições Curriculares da Educação Infantil.

QUADRO 1 - TÍTULO DOS PROJETOS E LOCAIS ONDE FORAM REALIZADOS.

PROJETOS		
Nº	**NOME**	**UMEI / CRECHE CONVENIADA**
1	Viagem de trem	UMEI Águas Claras
2	A doce vida – Arte contemporânea e samba de raízes	UMEI Miramar
3	A formação da identidade pelos cinco sentidos	UMEI Mangueiras
4	Nossas melhores histórias	UMEI Miramar
5	Pequenos produzindo pequenos filmes	UMEI Jatobá IV
6	Viagem ao Sítio do Pica Pau Amarelo	UMEI Mangueiras
7	Contos e Faz de Conta	UMEI Jatobá IV
8	Bicho Solto	UMEI Águas Claras
9	Reorganizando os espaços da UMEI Sol Nascente	UMEI Sol Nascente
10	Semeando Cores e Flores	UMEI Águas Claras
11	Roda de Pais	UMEI Lucas Monteiro Machado
12	Brincando com o Corpo	UMEI Águas Claras
13	Tomando Gosto pelas artes	UMEI Mangueiras
14	O banho na Educação Infantil	UMEI José Isidoro Filho
15	Era uma vez	Centro Infantil Lar Feliz
16	Trabalhando as diferenças em sala de aula	Creche Casinha da Vovó
17	Praça da Alegria: Brinquedos e brincadeiras	Escola da Comunidade Assis Chateaubriand
18	Ressignificação da rotina na escola através da participação da família	UMEI Pilar Olhos D'Água
19	Eu brinco e crio	UMEI Pilar Olhos D'Água
20	Viva a Diversidade	UMEI Pilar Olhos D'Água
21	Água Doce, Água Boa	UMEI Pilar Olhos D'Água
22	Meu cachorro verde	UMEI Pilar Olhos D'Água
23	Cantando, brincando e descobrindo	UMEI Pilar Olhos D'Água
24	Descobrindo Esculturas	UMEI Miramar
25	Festas	Creche Comunitária Vila Piratininga
26	Meio Ambiente	Creche Comunitária Tia Francisca
27	Contação de História	Creche Comunitária Maria Floripes

Meses depois foi realizado o *III Seminário de Intercâmbio Formativo – Reggio Emília – Belo Horizonte - Duas cidades, Muitas Crianças*, para apresentação e exposição dos registros dos projetos em forma de depoimentos e *portfólios* com a presença de todos os educadores da Rede Municipal de Belo Horizonte, autoridades e representantes da *Reggio Emília*.

QUADRO 2 - ATIVIDADES DO III SEMINÁRIO DE INTERCÂMBIO FORMATIVO – *REGGIO EMÍLIA* – BELO HORIZONTE - DUAS CIDADES, MUITAS CRIANÇAS.

2.2 Experiências junto a UMEI Granja de Freitas

Aqui apresento alguns resultados do trabalho com a *Linguagem Corporal* realizado durante o primeiro semestre de 2011, na UMEI Granja de Freitas, visando à formação da equipe docente com o envolvimento das crianças, funcionários e a comunidade.

Localizada na Região Leste de Belo Horizonte, esta UMEI atende uma comunidade carente conhecida na capital mineira por lidar constantemente com situações de risco social, elevado índice de uso de drogas, casos de violência familiar (verbal e física) e com a heterogeneidade dos arranjos familiares que compõem esta Comunidade Escolar. Diante dessa realidade, a equipe de profissionais vem enfrentando problemas nas relações família/escola, chegando até a vivenciar algumas situações desagradáveis, envolvendo algumas expressões de violência.

A partir da demanda apresentada pela equipe pedagógica da UMEI,

iniciei um processo de formação/intervenção com foco nos seguintes objetivos:

- sensibilizar a equipe pedagógica para importância da *Linguagem Corporal;*
- discutir o texto da *Linguagem Corporal* das proposições curriculares*;*
- propor atividades práticas trabalhando os conteúdos específicos da *Linguagem Corporal* de acordo com as proposições curriculares;
- promover a autonomia da equipe para a continuidade do trabalho com a linguagem corporal;
- observar as rotinas das turmas do *integral* (crianças que permanecem o dia todo na creche) e o *parcial* (crianças que frequentam apenas um dos turnos na escola);
- realizar atividades envolvendo a participação da comunidade resignificando a forma de acolher e interagir com essas famílias.

Inicialmente, realizei uma reunião para conhecer a equipe pedagógica da UMEI e falar sobre a importância da *Linguagem Corporal* no contexto da educação infantil. Também discuti algumas dúvidas em relação ao texto das proposições curriculares e fiz um levantamento das demandas pedagógicas a partir da fala dos profissionais. Dando continuidade, considerei ser importante que estes professores vivenciassem, em seus corpos, uma atividade que trabalhasse conteúdos específicos da Linguagem Corporal de maneira intencional e sistematizada. Dando continuidade, iniciei o trabalho prático com as duas faixas etárias, integral e o parcial.

Para facilitar o relato destas atividades, organizei abaixo uma sequência de quadros (3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10), com o registro de imagens[27] e descrição dos conteúdos trabalhados.

QUADRO 3 - FORMAÇÃO DA EQUIPE DE EDUCADORES/PROFESSORES E COORDENAÇÃO.

Vivência para sensibilização da equipe de educadores e professores sobre a importância da Linguagem Corporal a partir de seus próprios corpos.	Reunião para discutir a importância da Linguagem Corporal para a formação da criança pequena nos aspectos, cognitivo, afetivo, social e estético.

QUADRO 4 - PRÁTICA COM AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO.

Atividade realizada com a participação da equipe de educadores, professores e coordenação com as crianças do ***berçário***. O objetivo foi trabalhar o esquema corporal, interação do bebê e educador/professor, intencionalidade comunicativa, sensação de bem estar, entre outros.

[27] A utilização das fotos neste artigo foi feita mediante a autorização da direção da UMEI Granja de Freitas.

QUADRO 5 - ATIVIDADE PRÁTICA COM AS CRIANÇAS DO INTEGRAL E PARCIAL.

Atividade realizada com a participação de educadores, professores e coordenação e funcionários com as crianças do ***integral*** e do ***parcial***. O objetivo foi trabalhar o esquema corporal, promover interação entre as crianças e os educadores/professores e a sensação de bem estar ao grupo, entre outros.

Turmas do integral

Turmas do parcial

QUADRO 6 - FORMAÇÃO DA EQUIPE DE EDUCADORES/PROFESSORES.

Formação da equipe de educadores e professores. Reunião para discutir e refletir sobre a atividade prática desenvolvida com as crianças pequenas esclarecendo dúvidas, identificando as dificuldades e também os aspectos positivos, pois em seguida, era a vez deles ganharem autonomia e conduzirem as atividades em sala de aula.

QUADRO 7 - ATIVIDADE PRÁTICA COM AS CRIANÇAS.

Atividade realizada com a participação da equipe de educadores, professores e coordenação e alunas voluntárias da UFMG com as turmas do ***integral*** e do ***parcial***. O objetivo foi trabalhar de forma lúdica, conteúdos como rolamento e deslocamento com o uso de diferentes apoios, coordenação motora e imaginação.

QUADRO 8 - ATIVIDADE PRÁTICA NO DIA DA FESTA DAS MÃES.

Atividade realizada no Dia das Mães pelos professores em sala de aula, sobre minha supervisão, com objetivo de promover um momento de interação entre as crianças e as mães de maneira prazerosa, além de promover uma aproximação entre a comunidade e a equipe da escola.

Turma do berçário

Turmas do integral e parcial

QUADRO 9 - ATIVIDADE PRÁTICA PARA AMPLIAR O REPERTÓRIO DE MOVIMENTOS DA CRIANÇA.

Atividade realizada com a participação da equipe de educadores, professores e coordenação e alunas voluntárias da UFMG com as turmas do ***integral*** e do ***parcial***. O objetivo foi trabalhar de forma lúdica, conteúdos descritos em 3 etapas:

- Explorar diferentes tipos de movimento, diferentes planos estimulando a criatividade.

- Trabalho com diferentes ritmos, atenção e coordenação motora fina.

- Trabalho com diferentes ritmos, deslocamento, esquema corporal (articulações do corpo).

QUADRO 10 - FORMAÇÃO DA EQUIPE DE EDUCADORES/PROFESSORES E COORDENAÇÃO.

Formação da equipe de educadores, professores e coordenação. Reunião para relatar as experiências de cada professor ao conduzir as atividades em sala de aula, avaliar os resultados gerais da 1ª etapa do processo de intervenção e planejar a continuidade do mesmo no 1º semestre de 2012.

É importante registrar que estas atividades foram realizadas com todas as turmas da UMEI e que depois, cada educador/professor continuou a desenvolver estes conteúdos a partir da especificidade da faixa etária de cada turma.

Durante a última reunião do semestre, foi unânime a afirmação dos professores de que as crianças gostaram de realizar as atividades e perguntavam aos educadores/professores quando seria a próxima "*aula de corpo"*. Até as crianças pequenas que tinham dificuldade de se manifestar através da linguagem oral se manifestavam, através de gestos, com o mesmo desejo. Este fato foi registrado por uma das alunas voluntárias[28] em seu relatório,

> Foi interessante que, após o término das atividades, quando as crianças de uma das turmas que trabalhamos naquele dia [crianças com 2 anos de idade], estavam no

[28] No processo desenvolvido na UMEI Granja de Freitas, durante os meses de maio e junho, contei com a participação voluntária de duas alunas do 2º período do Curso de Licenciatura em Dança/UFMG, Nathalia S. Ridolfi no turno da manhã e Verônica T. Pimenta no turno da tarde.

> horário de intervalo eu e a Prof. Ana Cristina nos aproximamos delas. Então ao invés de falar, elas começaram a repetir os movimentos experimentados na aula daquele dia. Isso foi importante, porque, foi uma manifestação espontânea que sinalizava que a experiência que elas viveram foi prazerosa e que o corpo dessas crianças conseguiu absorver os movimentos propostos e que também, tinham ampliado seu repertório de movimentos. (Ridolfi, julho 2011).

A opção de trabalhar de forma lúdica os conteúdos da Linguagem corporal foi bem sucedida. Este aspecto foi destacado no relatório de outra aluna voluntária,

> Entendi que os conteúdos das “aulas de corpo”, têm grande resultado quando tratados de forma lúdica, ainda que abordem questões complexas, como coordenação motora, percepção e esquema corporal, ritmo. Outros elementos interessantes, propiciados pelas propostas lúdicas e uso de metáforas, é a imaginação e criatividade. As crianças me pareceram mais dispostas para as atividades quando estavam diante de imagens como “um grande jardim”, ou mesmo quando representavam “um lápis de cor”. Elas se mostraram tão mobilizadas, que dispunham grande energia para escolher a cor do lápis! Nessa mesma atividade [aula de corpo], percebi dinâmicas corporais (enrolamentos e desenrolamentos, entortar-se e endireitar-se por vontade própria) que, sabemos, fazem parte do processo de organização da coordenação motora e da construção da autonomia da criança. Algumas crianças não conseguiram chegar ao fim do percurso delimitado pelos colchonetes, desorientando-se em seu senso de direção e lateralidade. Mas esse é um processo natural, dada a condição diferenciada em que estavam as crianças. Mesmo para adultos, certos exercícios que trabalham princípios de organização motora são complexos. Portanto, minha surpresa não se manifestou diante da dificuldade das crianças, mas sim pelo fato delas serem capazes de realizar tarefas complexas, divertindo-se e achando tudo muito natural. (Pimenta, agosto 2011).

Outro resultado importante foi a maneira positiva com que as mães participaram da atividade com as crianças. Muitas perguntaram quando

teriam outro momento como este e que ele deveria se repetir mais vezes na escola. Portanto, o objetivo inicial de promover atividades envolvendo a participação da comunidade re-significando a forma de acolher e interagir com essas famílias foi alcançado.

Durante o 1º semestre, tive a possibilidade de trabalhar 25 dias na UMEI Granja de Freitas. Dias em que o corpo, sua linguagem e expressividade foi trabalhado de forma intencional e sistematizada visando o pleno desenvolvimento da criança pequena.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha atuação como assessora da *Linguagem Corporal* em várias UMEI's e em momentos de formação com os educadores/professores, pude verificar que, apesar das proposições curriculares, ainda se faz necessário um grande esforço com o objetivo de re-significar as práticas pedagógicas que caracterizam estes espaços.

Em primeiro lugar, identifiquei muita dificuldade por parte dos profissionais que trabalham com as crianças do integral (0 a 2 anos), principalmente do berçário, de entenderem o corpo das crianças como possibilidade de aprendizagem e de desenvolverem as atividades com intencionalidade educativa. É necessário que o profissional que atua na educação infantil entenda que não podem mais ser aquele que somente cuida da criança e sim, aquele com a tarefa de planejar, propor e desenvolver situações e espaços de aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento pleno, isto é, cognitivo, simbólico, social e emocional.

Em segundo lugar, em muitos desses espaços, trabalhar os aspectos criativos da Dança acaba não se encaixando a modelos tradicionais de educação com uma concepção de corpo fragmentada. Portanto, se faz necessário modificar o equívoco de usar a Dança para reprodução de

movimentos estereotipados e para produção em série de coreografias encomendados para as datas comemorativas da escola desconsiderando o repertório de movimentos e a capacidade criativa da criança. Danças para serem apresentadas em datas comemorativas podem e devem acontecer como resultado de um processo vivenciado pelas crianças e não uma imposição de movimentos de *corpos adultos*.

A partir da experiência relatada neste artigo, ficou claro a necessidade de um detalhamento dos processos criativos de caráter estético para a faixa etária de 3 a 6 anos que será realizada no processo de revisão e reescrita das Proposições Curriculares da Educação Infantil para materializar a versão impressa. Isto se faz necessário porque ainda é muito difícil para os educadores entenderem que, na *Linguagem Corporal*, o importante é permitir que as crianças conheçam e explorarem as possibilidades de elaborar o próprio repertório corporal.

Finalmente, o trabalho desenvolvido na UMEI Granja de Freitas foi apresentado como justificativa para aprovação do projeto de extensão *"Linguagem Corporal na Educação Infantil de 0 a 3 anos: capacitação de educadores da Rede Municipal de BH numa perspectiva teórico-prática"* junto a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. O projeto aprovado para 2012 tem o objetivo de capacitar educadores da rede municipal de B. H. quanto aos procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados no trabalho com a *Linguagem Corporal* na educação infantil.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

Brasil. (1999). Referencial Curricular para a Educação Infantil. Volume III. Brasilia: MEC.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes.

Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.

Laban, R. (1978). *Domínio do Movimento.* São Paulo: Summus Editorial.

Laban, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.

Malaguzzi, L. *In*: Edwards *et al.* (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
Molcho, S. (2007). *A Linguagem Corporal da Criança*. São Paulo: Gente.
Pereira, Ana Cristina C. (2009). Linguagem Corporal. In: Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. SMED. *Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED.
Santaela, L. (2008). *Corpo e comunicação*: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus.
Vianna, K. (1990). *A dança*. São Paulo: Siciliano.

AGRADECIMENTOS

Ao DFTC da Escola de Belas Artes da UFMG.
À toda equipe da Educação Infantil da SMED.
Ao conjunto das UMEI's e Creches Conveniadas.
Às alunas voluntárias da Graduação de Dança da UFMG Nathalia S. Ridolfi e Verônica T. Pimenta.

Ana Cristina Carvalho Pereira
Atua como professora, bailarina e maitre de dança desde 1974. Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, mestrado em Linguagem e Cognição e doutorado com foco em Processamento da Linguagem: gesto e cognição. Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Dança na Escola de Belas Artes UFMG/Brasil e membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE.

DANÇA NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DOS PROCESSOS COGNITIVOS DO MOVIMENTO

Fatima Wachowicz

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Resumo: A idéia em dialogar Ciência Cognitiva e Dança oferece a oportunidade de uma colaboração produtiva e criativa entre essas duas áreas do conhecimento, que parecem não ter muito em comum. Contudo, o corpo é o objeto em comum de ambos os estudos, e esse tipo de colaboração vem crescendo tanto no campo educacional quanto no profissional e artístico em vários países no mundo. O presente trabalho sugere a interdisciplinaridade como caminho essencial para aperfeiçoar nosso conhecimento sobre o funcionamento do cérebro e as possibilidades de desenvolver as habilidades cognitivas em trabalhos artísticos e educativos de Dança.

Palavras-Chave: dança; educação; psicologia cognitiva; interdisciplinaridade.

A Dança é uma área de conhecimento que se estabelece através do corpo. É pelo corpo que compreendemos o mundo, nos comunicamos com os outros e percebemos todas as coisas que estão ao nosso entorno. A execução de movimentos com intenção poética e artística tem acompanhado o processo evolutivo humano e desempenha papel cultural primordial como forma de expressão e comunicação.

Este artigo apresenta uma introdução ao diálogo interdisciplinar entre ciência cognitiva e dança, assumindo a psicologia cognitiva como área competente, capaz de abarcar os mecanismos corporais que podem ser associados com a esfera de ação e de pensamento da dança.

Na primeira parte, exploram-se os caminhos que aproximam as duas áreas do conhecimento envolvidas. Em seguida, são apresentados os conceitos de habilidades cognitivas, inteligência corporal cinestésica, comunicação não verbal, e aprofunda-se a discussão sobre a habilidade da atenção e seus desdobramentos na Dança. Na conclusão são sugeridas implicações dos estudos interdisciplinares como profícuos meios de produção de conhecimento.

Os estudos dos processos de aprendizagem e aquisição do conhecimento propostos pela psicologia cognitiva sugerem que o pensamento envolve a manipulação de representações internas do mundo externo (Hunt, 1989). Ou seja, a aquisição de um conhecimento ocorre através do conjunto dos processos mentais, devido a fatores como a nossa melhor adaptação ao meio, e a conversão do que é captado do meio para o corpo pela maneira do nosso modo de ser.

Muitos estudos cognitivos têm mostrado relevância no domínio da dança e oferecem perspectivas interessantes para entender os mecanismos do corpo que podem estar relacionados com o movimento humano (Calvo-Merino, 2005; Grove, Stevens & McKechnie, 2005; Smyth & Pendleton,

1994).

O estudo contemporâneo da psicologia cognitiva teve inicio em 1956, um ano profícuo, no qual muitos pesquisadores participaram de um simpósio no Instituto de Tecnologia de Massachusetts e publicaram artigos sobre temas como atenção, memória, linguagem, formação de conceitos e solução de problemas. A psicologia cognitiva vem se desenvolvendo ao mesmo tempo que a neurociência cognitiva e a inteligência artificial (Matlin, 2002).

O interesse particular pelo estudo da psicologia cognitiva se deve à importância dos conceitos abordados pela psicologia para entender como adquirimos, armazenamos, transformamos e utilizamos o conhecimento e habilidades por trás da criação, da percepção e ampliação das possibilidades de educação e *performance* da Dança.

Aprofundando a pesquisa na relação entre a dança e processos de cognição, identifica-se que as habilidades cognitivas da atenção, percepção, memória, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade e pensamento metafórico, estão presentes no cotidiano do fazer, aprender e ensinar a dança. A questão que se coloca é como o conhecimento oriundo da psicologia cognitiva pode oferecer novos *insights* para pensar e aprimorar o ensino da dança hoje.

Descobrindo através da Dança

A temática do SIDD 2011 ‘Descobrindo através da dança’, sugere uma reflexão sobre possíveis caminhos que possam estimular e ampliar os conhecimentos e consequente desenvolvimento dos estudos e pesquisas em Dança.

Com esta intenção, três tópicos mostram-se relevantes para a discussão

aqui proposta: entender o que são as habilidades cognitivas, a inteligência corporal cinestésica, e a comunicação não verbal em dança.

A definição geral de habilidade diz respeito à coordenação de processos de percepção, cognição e ação. Também está associada à precisão da atuação, que leva a um maior ou menor nível e envolve grande variedade de atividades mentais.

Proctor & Dutta (1995) sugerem que as características das habilidades não são inatas, mas devem ser aprendidas. Elas são adquiridas com prática e treino. Além disso, uma técnica se desenvolve de acordo com a demanda imposta pelas tarefas solicitadas pelo ambiente, mesmo se alguma aprendizagem é incidente. Por essa razão, as habilidades têm sido adquiridas quando o comportamento é satisfatoriamente organizado e integrado através de experiências estruturadas dentro de padrões coerentes.

Hanna (2008) argumenta que os dançarinos frequentemente começam imitando e dançando coreografias e movimentos experienciados em aula com seus professores. Depois que observam, passam a experimentar posições corporais, como a dos braços, pernas e diferentes posturas através do processo de imitação. Mais tarde, com a prática e a experiência, os alunos poderão fazer distinções perceptivas e decidir sobre o movimento corporal que querem fazer com precisão em suas próprias coreografias, ou ainda, movimentar o corpo descobrindo sensações e maneiras de executar um movimento com mais autonomia e segurança.

Os dançarinos também aprendem como ajustar o corpo em movimento para manter o equilíbrio. A imitação requer atenção, observação e percepção. Por exemplo, quando estudantes estão aprendendo a girar em uma aula de Dança, primeiramente eles prestam atenção na pessoa que está fazendo o giro e depois tentam fazê-lo. No entanto, podem perder o

equilíbrio. Com o tempo, podem fazer um ou dois giros e, após desenvolverem essa habilidade, poderão fazer até três ou quatro giros, pois treinaram para ajustar a *performance* muscular e o equilíbrio necessário para girar mais vezes num mesmo espaço de tempo (musical). Na verdade, os iniciantes frequentemente são requisitados a reproduzir sequências de movimentos apresentadas por outras pessoas, como por exemplo, um professor (pessoa com habilitado nível técnico) ou um colega do grupo (normalmente do mesmo nível técnico).

Gardner (1983) denomina de inteligência corporal cinestésica "a habilidade para solucionar problemas através do controle do movimento corporal" (c.f. Hanna, 2008, p. 495). O sistema cinestésico é uma parte do sistema sensorial que é principalmente usado para auxiliar as pessoas a ficar em equilíbrio e coordenar seus movimentos, e também descreve o sentido de como uma pessoa sente as partes de seu corpo. A cinestesia inclui sensações que vêm da posição e do movimento das partes do corpo, e é importante devido às funções que ela completa para o corpo associar os movimentos no equilíbrio. Sem a ajuda do sistema cinestésico para enviar mensagens para todo o corpo, as partes do corpo pareceriam não estar presas a ele. Um termo com significado similar que pode ser usado para cinestesia é propriocepção (Matlin & Foley, 1997).

A principal implicação do sistema cinestésico na dança é a importante característica desse complexo sistema corporal necessário para se manter o movimento. Informações sobre o movimento do corpo são enviadas do cérebro através do nervo vestibular. O sistema vestibular comunica a posição do corpo enquanto ele está parado, e também determina o total movimento do corpo em três dimensões espaciais.

Observadores de dança podem experienciar a empatia cinestésica quando, mesmo sentados, eles se sentem em movimento e vivenciam

sentimentos e idéias relacionadas à dança. Fontes de informação sobre a cinestesia incluem o monitoramento dos comandos enviados aos músculos e informações dos receptores sensoriais, complementados pela informação visual, auditiva e táctil.

Na dança, muitas formas de conhecimento podem ser adquiridas, incluindo o vocabulário de movimento, conscientização espacial, execução de passos em resposta a uma música, coordenação com o parceiro ou com o grupo e com os códigos da dança que está sendo estabelecida.

Stevens e McKechnie (2005) examinaram as características da dança como forma de comunicação não verbal, repleta de gestos, expressões, significados e afetos. As autoras sugerem que a criação de sequências de movimentos está engajada com o processo motor e cinestésico. Os dançarinos e os coreógrafos usam os “movimentos do corpo e as pausas para criar formas e padrões no tempo e no espaço” (Cunninghan, 1968; Gardner, 1993; Vaugan, 1990; Hanna, 1979; Langer, 1953; c.f. Stevens & McKechinie, 2005).

Desta forma, a atividade da dança na educação possibilita o desenvolvimento das habilidades cognitivas, da inteligência corporal cinestésica e do senso estético. É uma atividade que prioriza a educação através da comunicação não verbal, aprimora o comportamento da criança e do jovem e trabalha valores e afetos através da criatividade e educação motora.

A dança se estabelece através da comunicação não verbal, que envolve uma extensa área interdisciplinar e constitui a característica central da aprendizagem humana (Corballis, 2002; Grove, Stevens, McKechnie, 2005; Hanna, 2008). Os seres humanos têm usado o movimento para facilitar a aprendizagem, pois aprendem através do movimento. Damásio (1994) explica que o sistema sensoriomotor, quando ativado através de conexões

sinápticas e caminhos neurais, pode ser fonte de emoção e cognição, o que, por sua vez, pode produzir a efetiva comunicação.

O cérebro abriga a representação da orientação do corpo, auxiliando diretamente os movimentos no espaço e a sincronicidade com diferentes tipos de estímulos, capacitando o corpo a acompanhar o ritmo de uma música através de movimentos ou entender as direções e posições que o corpo ocupa em um ambiente. Diferentemente de outras formas de arte, a dança está incorporada na forma humana em movimento (Stevens, 2005).

A interdisciplinaridade aqui proposta pode auxiliar educadores e docentes das artes da Dança a descobrirem novas possibilidades metodológicas ao investigar como os processos cognitivos ocorrem no corpo.

No momento em que novas tecnologias emergem e o corpo passa a ser o foco de inúmeros estudos científicos, principalmente nas áreas das ciências cognitivas (neurociência, psicologia cognitiva, robótica, inteligência artificial), faz-se necessário que nós, pesquisadores, professores, e criadores das artes do movimento, voltemos nosso olhar para os resultados das pesquisas científicas que tratam do nosso objeto de estudo em comum: o corpo.

Vistos estes três tópicos relevantes, vejamos agora como se dá a habilidade cognitiva da atenção e suas implicações na Dança.

O Processo da Atenção

Os seres humanos são extremamente competentes para fazer duas ou mais coisas simultaneamente, embora não consigam prestar atenção a tudo ao mesmo tempo, pois nossa atenção é seletiva (Matlin, 2002).

Contudo, as pessoas podem aprender a desenvolver duas tarefas ao

mesmo tempo. De acordo com a sabedoria tradicional, “a prática leva à perfeição”, pesquisas sobre a atenção confirmam que, com um treinamento mais extenso, somos capazes de realizar mais tarefas (Hirst et al., 1980; Spelke et al., 1976; Wilkman et al., 1998; c.f. Matlin, 2002).

A atenção dividida é estudada tipicamente em laboratórios, onde os participantes são instruídos a fazer duas tarefas ao mesmo tempo. Wilkman e seus colegas (1998) compararam motoristas novatos e experientes, uma vez que os motoristas normalmente dirigem fazendo várias tarefas rotineiras, como, por exemplo, trocar um CD, fazer uma ligação no telefone celular, aumentar ou diminuir o volume da música que estão ouvindo dentro do carro. Na pesquisa, os motoristas experientes demonstraram controle em todas as tarefas rapidamente e de forma eficaz, mas o carro dos motoristas novatos frequentemente oscilou de um lado para o outro quando eles realizaram tarefas diferentes ao mesmo tempo. Por outro lado, enquanto a atenção dividida sugere que se preste atenção a duas ou mais informações, a atenção seletiva direciona que se responda exclusivamente a uma informação e se ignorem as outras (Matlin, 2002). Pode-se vivenciar a atenção seletiva quando se está escutando um programa de rádio e alguém começa a conversar muito próximo. Se prestarmos atenção à conversa, provavelmente perceberemos apenas as características superficiais do programa.

Felizmente, a atenção seletiva torna as coisas mais fáceis em nossa vida. Imagine o caos que seria se você, simultaneamente, prestasse atenção a todos os sons, a todas as visões, aromas, gostos e sensações de toque que os seus sentidos registram? Seria muito difícil focar a atividade mental e responder a todas essas informações.

A atenção pode ser ainda Multimodal, e envolver a integração das informações captadas pelos diferentes sentidos. Este processo está

relacionado a experiência individual de cada pessoa com uma tarefa em particular. Ou seja, quanto maior for a prática, mais rápido e automático será o processo, menos atenção será necessária e também, será reduzida a solicitação de recursos cognitivos (Matlin, 2002).

Por exemplo, a atenção multimodal é usada quando um estudante aprende diferentes ritmos de dança em uma aula de dança de salão, que é um tipo de dança que pede um parceiro e tem diferentes passos para gêneros de música específicos. Ou quando o estudante aprende uma nova sequência de movimentos em uma aula de dança contemporânea. Ele está ao mesmo tempo ouvindo a música, prestando atenção ao ritmo, e também, tentando executar os movimentos que acabou de aprender. O corpo permite combinar todas essas tarefas e desempenhá-las ao mesmo tempo. Algumas pessoas podem fazer isso sem muito esforço, mas outras não. É uma tarefa cognitiva complexa que envolve a percepção visual, auditiva e conhecimento procedural, que é adquirido processualmente, com o tempo. Esse processo cognitivo acontece sempre que os estudantes estão aprendendo ou criando um novo movimento e ao mesmo tempo inserindo um ritmo ou dinâmica.

Mais tarde, a versão dos movimentos do corpo que os estudantes criaram nas aulas será armazenada, e essas informações serão solicitadas quando eles criarem ou improvisarem novas sequências, de acordo com o estilo da dança e com as habilidades adquiridas por eles. Este conhecimento corporal adquirido após muito esforço e trabalho árduo, também é chamado de ‘conhecimento incorporado’ (*embodied knowledge*), pois o conhecimento está no corpo (Bresler, 2004; Parviainen, 1998, 2002; c.f. Hanna, 2008).

É possível que o dançarino experiente esteja dançando e, ao mesmo tempo, esteja pensando sobre o que precisa comprar na loja de

conveniências quando acabar o ensaio, além de estar prestando atenção a tudo o que acontece à sua volta. É um processo semelhante àquele que permite que motoristas experientes, enquanto dirigem, executem muitas tarefas rotineiras, como vimos em Wilkman e seus colegas (1998; c.f. Matlin, 2002).

Entretanto, no que se refere à dança, o processo de atenção dividida e de conhecimento procedural ocorre porque tal coreografia foi executada e memorizada por longo tempo. O conhecimento procedural está comprometido com o nosso conhecimento sobre como fazer algo (Matlin, 2002), como pedalar uma bicicleta, dirigir um carro ou dançar uma coreografia inteira. São tarefas que já foram executadas e memorizadas muitas vezes da mesma maneira. O dançarino experiente possui hábitos incorporados, aumentando sua habilidade em criar conexões enquanto executa uma tarefa.

Ter consciência dos processos de atenção seletiva e atenção dividida pode auxiliar no entendimento do nosso próprio comportamento, como professores (quanto de atenção você pode prestar em uma sala de aula, se a atenção é seletiva?), como dançarinos (quanto de atenção você precisa para dançar uma nova coreografia?), e observadores (você consegue prestar atenção nos muitos detalhes da cena coreográfica ao mesmo tempo?).

Sem dúvida, há muitas outras questões que podem ser levantadas quando investigamos os processos cognitivos em relação à Dança. Este trabalho buscou abordar apenas uma habilidade cognitiva, a atenção, e um tópico específico do estudo da atenção, a diferença entre atenção seletiva, dividida e multimodal implicadas com a Dança.

Descobrir através da Dança os diferentes caminhos que envolvem os processos cognitivos do corpo, bem como entender a importância da auto-

avaliação das habilidades cognitivas e o desafio de conhecer o que pode estar além dessas habilidades, é a contribuição que trazemos para este Fórum. Pois, acreditamos que o conhecimento das habilidades cognitivas que envolvem o fazer-dança podem trazer colaborações acadêmicas profícuas e contribuições para novas idéias com novos enfoques, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos procedimentos artístico-pedagógicos em Dança.

Referências Bibliográficas

Calvo-Merino, B, Grèzes, J., Glasser, D., Passingham, R.E., & Haggard,P. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex 15*, p.1243-1249.

Corballis, M.C. (2001) Learning and Cognition. In Bond & McConkey (Eds), *Memory Psychological Science an Introduction*. (p 69-105) Austrália.

Damasio, A. (1994) *O Erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras.

Grove, R., Stevens,C., McKechine, S. (2005) *Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance.* Carlton: Melbourne University Press.

Hanna, J.L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37, n.8, p.491-506.

Hunt, E. (1989). Cognitive Science: definition, status and questions. *Annual Review of Psychology 40*, p.603-629.

Matlin, M. (2002). *Cognition.* Harcourt College Publishers, 5th Edition, Florida.

Matlin, M.,Foley, H. (1997). *Sensation and Perception*. 4th Edition. Allyn and Bacon (Eds). USA.

Proctor, R. W.; Dutta, A. (1995) *Skill acquisition and human performance*. Sage Project Editor: Susan McElroy. SAGE Publications, California/USA.

Stevens, C.; McKechnie, S. (2005) Thinking in action: thought made visible in contemporary dance. *Cognitive Processing 6*, 243-252.

Smyth, M.M., Pendleton, L.R. (1994). Memory for movement in professional ballet dancers. *International Journal of Sport Psychology 25*, p.282-294.

Stevens, C. (2005). Trans-disciplinary approaches to research into creation, performance and appreciation of contemporary dance. In R. Grove, C. Stevens, & S. McKechnie. (Eds.).*Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance.* (p.154-168). Carlton: Melbourne University Press.

Fatima Wachowicz

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia/UFBA, bolsista CAPES (2006-2009). Realizou pesquisa de Doutorado em dança e psicologia cognitiva na University of Western Sydney-UWS, Australia (2008), onde integrou o grupo de pesquisa Music, Sound and Action - MARCS Auditory Laboratories – UWS/Australia. Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa no Brasil.

DANÇA PARA BEBÉS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ana Margarida Silva & Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: "Dança para bebés" foi tema de investigação no âmbito de um Mestrado na área do Ensino da Dança. Tratou-se de uma atividade de caráter experimental onde se tornou fundamental estudar a aplicabilidade das metodologias de dança a um público-alvo de caraterísticas tão específicas. Para levar a atividade da teoria à prática revelou-se necessário descobrir estratégias que assegurassem a funcionalidade e a recetividade dos exercícios. Após a investigação e mais um ano de experiência nas sessões de dança para bebés, conclui-se que se trata de uma atividade de grande interesse, com um grande impacto para o público-alvo. As estratégias encontradas podem ser uma ajuda no desenvolvimento desta vertente da Dança Educacional.

Palavras-chave: dança educacional; bebés; desenvolvimento;

estratégias metodológicas.

Considerando a temática deste Seminário (Descobrindo através da Dança), e estabelecendo a ligação à importância da Arte no seio da Educação na perspectiva das suas consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assume princípios e objectivos que podem e devem influenciar o processo de desenvolvimento humano, quer a nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências quer ao nível do desenvolvimento harmonioso da personalidade do individuo, questionamos: Não será importante pensarmos na ligação que a Dança pode ou deve estabelecer ao nível da 1ª Infância, nomeadamente na possibilidade da mesma acontecer como área de intervenção em situação de ensino formal como é o contexto da Creche?

Esta apresentação resulta do trabalho desenvolvido no Projeto Pedagógico: Dança para Bebés: Ao encontro de estratégicas metodológicas na adaptação da Dança Educativa à 1ªInfância, que se caraterizou por ser um estudo de investigação-ação concretizado no ano lectivo 2009/2010 no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança pela Escola Superior de Dança (Instituto Politécnico de Lisboa).

A aplicação prática vivencial desse projeto teve lugar em duas creches: uma em Lisboa e outra em Tomar onde se mantém contínua a mesma atividade. Esta tem ainda hoje um caráter experimental, onde a observação e reflexão dos procedimentos permanecem constantes. A intenção sempre foi aprofundar esta experiência e torná-la o mais exequível e interessante para os intervenientes.

Porque surgiu a ideia da Dança para bebés? Ana Paula Batalha (2004, pp.180-181) refere que todos os indivíduos podem dançar,

independentemente dos fatores que possam ser considerados limitados. Assim, a ideia em explorar e desenvolver a temática da dança para bebés surgiu com duas grandes motivações:

- Primeiro por se verificar a existência desta atividade sem que haja estudos que a fundamentem devidamente;
- Segundo por sabermos a importância da estimulação do bebé através de atividades interativas e didáticas, ligadas às artes, às sensações e ao corpo.

Estas atividades têm surgido de acordo com os conceitos das novas investigações – sabemos hoje o que é a plasticidade cerebral do bebé e a sua capacidade de desenvolvimento de acordo com os estímulos exteriores. Assim os profissionais da educação têm a responsabilidade de criar uma ação educativa de qualidade, devidamente fundamentada, e que vá de encontro às necessidades do bebé. É dentro desta conceção que surge a ideia da dança educativa na creche, uma actividade que se exige estudada e fundamentada.

Com uma breve pesquisa encontram-se documentos sobre atividades para esta faixa etária em diferentes áreas, porém, poucas são as obras que encaram os bebés como público-alvo da Dança, e as que existem são escassas no que toca a propostas práticas. Surgiu, deste modo, este projeto de investigação-ação que teve como objectivo adaptar a metodologia de dança educativa a bebés a partir dos seis meses em contexto de creche. Para tal colocou-se a seguinte questão como ponto de partida: como levar a dança para a creche, em sessões com educadoras, auxiliares e pais? Como produto final pretendeu-se a apresentação de estratégias metodológicas no âmbito da dança adaptada à primeira infância.

O objetivo principal das sessões de dança para bebés prende-se

essencialmente pela exploração do movimento e conhecimento do corpo. As sessões cumprem também uma função de estímulo aos vários domínios do desenvolvimento humano e estimulam a criação de vínculo afetivo. Também existem os objetivos comportamentais em que se pretende a procura de respostas aos estímulos de movimento, isto é, a participação ativa do bebé.

A dança para bebés fomenta alguns dos valores e capacidades humanas a desenvolver na educação, atuando em diferentes domínios, indo simultaneamente, de encontro ao objetivo principal:

- A sociabilidade: a dança é um meio de contacto que estabelece relações através do movimento, introduzindo a ideia de pertença a um grupo;
- A autonomia e domínio motor: o movimento e o progressivo domínio do corpo promovem a autonomia do indivíduo;
- A comunicação não verbal na qual o bebé é levado a uma experiência ligada aos sentidos e ao movimento, onde a comunicação e a transmissão de afeto se estabelece de forma espontânea, sem recorrer à palavra.
- O movimento através da interação entre os sujeitos e a utilização do toque que intervém no desenvolvimento emocional.
- Estimulação sensorial: o movimento será observado, desenvolvendo a visão, o suporte musical estimulará a audição e a utilização do toque estimulará o tato. O sentido vestibular e a propriocepção são estimulados através dos exercícios de desafio à gravidade e toque.
- O movimento influenciará a estimulação das inteligências definidas por Gardner, tal como conferimos em Mallman e Barreto (2004): musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, indo ao encontro da necessidade de movimento e ação defendida por Piaget (2004) e Wallon (1980), para a construção do conhecimento.

- O estímulo pelo movimento acompanhará o processo de aquisição de representações mentais e portanto, da memória.

Que matéria se desenvolve numa sessão de Dança para bebés? Consideramos para este projeto a Dança na sua dimensão educativa e lúdica, cuja exploração do movimento e conhecimento do corpo são a parte fundamental do trabalho. Sabendo que a inteligência na primeira infância se baseia essencialmente na acção, a dança para bebés procura oferecer ao bebé o máximo de experiências ligadas ao corpo e ao movimento, ajudando-o a desenvolver capacidades e percepções. Assim, a metodologia de dança educacional poderá inserir-se na creche, funcionando como um complemento às suas atividades.

A estrutura da sessão de dança educativa para bebés abrange essencialmente oito partes e tem como grande suporte o paradigma de Rudolf Laban (1975):

1) Momento de concentração e estimulação sensorial.
2) Aquecimento utilizando a mobilização corporal.
3) Percussão corporal: o corpo como um instrumento musical.
4) Dinâmicas: peso, fluência e tempo.
5) Espaço: com e sem deslocação. Níveis espaciais.
6) Ações: locomover, encolher e esticar; rastejar; rebolar; gatinhar; saltar; movimento/pausa; torcer diferentes partes do corpo; rodar; inclinar; desequilibrar; deslizar; tremer; balançar; valsear; marchar.
7) Relações: aproximar/afastar, manipular, carregar, dançar com…
8) Massagem, relaxamento ou alongamentos.

A sessão de dança inicia com um exercício de concentração ligado ao despertar dos sentidos, seguindo-se exercícios de toque, à percussão corporal, exploração de ações, espaço, dinâmicas e relações, finalizando com um exercício de exploração livre. As sessões de dança devem conter

exercícios baseados na orientação diretiva – movimentos estruturados em que se recorre à manipulação ou se incentiva à imitação, e exercícios baseados na não-diretividade (Rodrigues, 2003) com movimentos livres. As sessões deverão caraterizar-se pela repetição que estimula a memória e promove a confiança pela oportunidade que dá ao bebé de experienciar os mesmos movimentos mais vezes.

A música é o grande suporte destas sessões de dança e, através desse estímulo, o bebé vai ganhando consciência musical, sabendo a pouco e pouco transportar para o corpo as suas caraterísticas expressivas.

Num ponto de partida deparamo-nos com uma problemática: temos e conhecemos a metodologia de dança educacional, mas não sabemos de que forma podemos aplicar a matéria de movimento e fazê-la chegar a um público com caraterísticas tão específicas. Assim partindo para uma aplicação prática na dança para bebés, que estratégias metodológicas foram traçadas de modo a permitir um trabalho funcional em creches? As estratégias metodológicas dizem respeito à forma como as propostas do programa são apresentadas de modo a alcançar os objetivos de forma adequada e eficaz.

Para chegar a conclusões neste sentido passamos pelas fases de planificação, ação, observação e reflexão onde a análise de todo o processo teve um grande foco nas ações dos intervenientes. Os instrumentos de avaliação utilizados foram o diário de bordo (observação direta), entrevistas às profissionais de educação e questionários aos pais.

Após a análise dos dados recolhidos pelos instrumentos de investigação poderá afirmar-se que se conseguiu a pretendida adaptação da dança educativa ao público-alvo em questão através das estratégias encontradas que permitem um trabalho praticável e funcional:

a) A nível espacial:

- Utilizar a roda quando colaboram vários adultos ou utilizar o semi-círculo quando se encontra apenas a orientadora, também de acordo com Rodrigues (2003).

b) A nível de suporte musical:

- Utilizar músicas simples em que o movimento deverá obedecer ao ritmo.
- Utilizar ritmos e andamentos diferentes de modo a enriquecer a sessão, despertando mais a atenção do bebé.
- Utilização do silêncio e pausa em contraposição ao som e movimento, também referindo Beswick (2009).

c) A nível de orientação:

- As ligações entre os exercícios e a explicação dos objetivos dos mesmos devem ser claros.
- Manter o contato visual.
- Captar a atenção do bebé para os exercícios chamando-o pelo nome ou utilizando um exercício que se saiba à partida ter a sua adesão (por exemplo: a utilização de objetos).

d) A nível de procedimento do trabalho em equipa:

- Manter a concentração e a energia é fundamental.
- Manter sempre o contacto visual ideia verificada em Gilbert (2001).
- Alongar o tempo de cada exercício para facilitar a interiorização e evitar a sobreestimulação.
- Se algum bebé se mostrar desconfortável na aula, perturbando, o ideal será: 1) sair do contexto da sessão de dança (dentro ou fora da sala) com um adulto; 2) suspender a sessão por instantes; 3) optar por um exercício que se saiba ter bastante adesão; 4) estabelecer contacto físico.
- No caso do grupo não se encontrar com energia ou disponibilidade

para a sessão normal optar apenas pelos momentos de toque e relaxamento.

- Quando um bebé se afasta do grupo ir ao encontro dele continuando o exercício.

e) A nível de organização do trabalho de equipa:

- A sessão deverá iniciar e terminar com os mesmos intervenientes.
- Deverá existir o maior número de intervenientes adultos possível, de modo a ser, preferencialmente um por cada bebé.

Também se construíram estratégias específicas para cada momento da sessão:

a) Exercício de concentração:

- Utilização de objetos apelativos
- Não entregar um objeto para tirar de seguida

b) Aquecimento e retorno à calma

- Experimentar diferentes tipos de toque
- Usar o espelho
- Passar por todas as partes do corpo e referi-las
- Recorrer a lengalengas com movimento
- Exercício para o início e final da sessão

c) Percussão corporal

- Utilizar as diferentes partes do corpo
- Utilizar diferentes direções espaciais no movimento

d) Ações

- Quando há deslocação o bebé deve estar no colo, participar ou assistir
- Utilizar várias direções e níveis
- Exploração da pausa
- O bebé deverá estar de frente ou lado quando levado ao colo
- Valorizar a utilização dos gestos

- Movimentos grandes e pequenos

e) Dinâmicas
   - Realizar o exercício de frente a um espelho
   - Utilizar diferentes partes do corpo e direções
   - Pode realizar-se através de manipulação ou de forma livre

f) Relações
- Manter contacto visual

Em tom conclusivo referimos que este projeto foi considerado pelos intervenientes como positivo, adequado, interessante e estimulante. Nesta actividade valorizou-se o facto de se sair da rotina, de ser realizada por uma pessoa exterior à creche e por estimular o desenvolvimento do bebé.

Através da observação verificou-se a progressiva adesão dos bebés à atividade da dança. Revelaram interesse, sendo que os momentos de dispersão foram mais ou menos constantes, pelo que concluímos que estas sessões se caraterizam pela instabilidade devido ao comportamento natural dos bebés.

Pela experiência afirma-se também que a dança para bebés tem um grande impacto junto do público-alvo que é atento, interessado e participativo. O bebé observa, responde, interage e partilha o movimento, libertando o seu corpo e descobrindo pouco a pouco as suas capacidades, num processo em que dar tempo é fundamental.

A dança pode ser uma atividade para a creche, como um instrumento que fomenta os valores sociais e cooperativos, que transmite conhecimentos relativos à música, ao corpo e ao mundo, que valoriza o indivíduo e o seu lado expressivo – contribuindo para a educação integral.

A dança para o bebé vem acima de tudo promover contacto – porque é a partir do corpo que o afeto verdadeiramente se transmite, abrindo o caminho à felicidade.

Bibliografia

Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do ensino da dança.* Cruz Quebrada: Edições FMH.

Beswick, C. (2009). Movement and beat: progression in play for babies and children. London: A&C Black Publishers Limited.

Gilbert, A.G. (2001). Brain Dance for Babies. *New Beginnings*, 8(2) 44-46. Recuperado em 19 Junho, 2009 de http://www.llli.org/NB/NBMarApr01p44.html

Laban, R. (1975). *Modern Educational Dance* (rev.ed.). London: Third Edition.

Mallmann, M.L.C. & Barreto, S.J. (2004). A dança e os seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1 (4), 51-56.

Piaget, J. (2004). *The construction of Reality in the Child* [Versão electrónica]. Great Britain: Basic books. (Obra originalmente publicada em 1954). Recuperado em 26 de Junho 2009 de
http://books.google.pt/books?id=hK37xrpqdIkC&printsec=frontcover&dq=the+construction+of+the+reality+of+the+child&hl=pt-PT&ei=0aykTITAMufT4wbzrbnJDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Rodrigues, H. (2003). Bebébabá: da musicalidade dos afectos à música com bebés. Porto: Campo das Letras.

Wallon, H. (1980). *Psicologia e Educação da Infância* (pp. 75-82; 105) (A. Rabaça trad.). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra originalmente publicada em 1975).

Ana Margarida Silva

Licenciada em Dança, Interpretação/Criação (2005-2008), Mestre em Metodologias do Ensino da Dança (2008-2010) pela Escola Superior de Dança.

Professora do ensino artístico especializado na Escola de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais em Tomar desde 2009. Formadora na área das Expressões.

Ana Silva Marques

Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança-IPL; Professora Dança no Projeto: Educação Artística para um Currículo de Excelência; Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, FMH-UTL; Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Nova de Lisboa e ISPA).

DANÇA SEM FRONTEIRAS

Maria de Fatima Seabra Suarez
Escola Contemporânea de Dança, Brasil

Resumo: Painel sobre o projeto *Dança Sem Fronteiras*, desenvolvido desde o ano 2000 pela Escola Contemporânea de Dança em Salvador /Bahia. O projeto Dança Sem Fronteiras, explora o conteúdo da história da dança, seus criadores diversos, sua evolução e quebras. Também inclui atividades, tais como classes em lugares públicos e de interesse espacial (museus, parques, monumentos) apreciação de arte e espetáculos e uma vivência na natureza. Apresenta algumas ferramentas (métodos e processos) que a dança oferece para ensinar história, desenvolvimento humano, relações sociais, culturais em suas interações com o contemporâneo.

Palavras Chave: dança; história; espaço; natureza.

Introdução

A minha proposta será a de investigar o Projeto “Dança sem Fronteiras”, desenvolvido pela escola Contemporânea de Dança na Bahia. Este projeto vem sendo realizado pela escola desde o ano 2000 e sofreu uma série de

transformações ao longo da sua existência. Transformações estas, que refletem a sua porosidade e a suas possibilidades de articulações com outras áreas.

Concebido a princípio para ser um projeto de acesso à história da dança, aos poucos o objetivo do projeto foi se modificando e possibilitando construir com os alunos um entendimento do seu corpo e da dança, estimulando-os a pesquisar, estudar, experimentar e refletir sobre a evolução do corpo humano em suas relações com a dança como forma de expressão.

No início da implantação do projeto as propostas tiveram que enfrentar uma visão dos professores que entravam na aula para dar técnica e se viam na "obrigação" de desenvolver "mais coisas ainda" e dos pais dos alunos que a priori colocaram seus filhos para fazer balé e não entendiam porque "aquelas novidades".

A certeza da escola de que o projeto abria caminhos para uma educação em dança contemporânea pode ser entendida a partir das palavras de Rosa Primo, no texto *Ligações da dança contemporânea nas sociedades de controle:*

> ***Definitivamente, o ensino da dança hoje não pode mais se basear na formação de um bailarino modelo, mas sim na geração de condições que deem oportunidade ao desenvolvimento de projetos estéticos pessoais. (2005, pp. 119-120)***

Assim as condições que foram geradas pela escola, criaram vários modelos de atividade que são incluídas em diferentes ciclos de estudo da dança. Os modelos são as temáticas desenvolvidas em cada ciclo, o "Invente e Experimente", a "Experiência Natural" e o "Espetáculo de

Encerramento Anual".

A própria divisão dos níveis escolares em ciclos, foi uma decorrência do projeto, que aos poucos passou a determinar também as atividades do "Fazendo a Dança" possibilitando a criação de novas estratégias metodológicas que auxiliam na compreensão da dança como um todo.

Os ciclos e seus projetos hoje se arrumam da seguinte forma:

Ciclo 1 (oficinas)	Ciclo 2 (Básicos)	Ciclo 3 (1ºao 3º Ano)	Ciclo 4 (4º ao 6º Ano)
Danças Populares e étnicas	Dança Clássica (história) Biografia Isadora Duncan	Repertório Clássico Influências das Artes plásticas na Dança	Estudos sobre Coreografia As escolas modernas A Dança Contemporânea
XXXXXXXXXX	Invente e Experimente	Invente e Experimente	Invente e Experimente
XXXXXXXXXX	Experiência Natural	Experiência Natural	Experiência Natural
Espetáculo de Encerramento	Espetáculo de Encerramento	Espetáculo de Encerramento	Espetáculo de Encerramento

Atividades sobre o Tema

As atividades temáticas da primeira sequencia da tabela, são desenvolvidas a partir de uma metodologia na qual, o professor pode escolher no universo do tema que ira abordar, as palavras chaves que comporão o seu trabalho, um detonador para que os alunos iniciem o processo de aprendizagem, uma sequência de atividades que deverá incluir uma visita a museus, ou a algum ambiente da cidade, uma visita de um convidado para falar sobre o tema, sessões de vídeo de dança e arte, além de oficinas de criação coreográfica.

Todo este processo, está como citei anteriormente, conectado ao "Fazendo a Dança", ou seja, os projetos se complementam de forma a criar uma vivência múltipla de sensações. De acordo com Antrifo Sanches no seu texto *Reflexões acerca da formação do corpo na dança contemporânea.*

> ***Metaforicamente, tomando a contemporaneidade como um imenso guarda-chuva, pode-se dizer que cabe sob ele (o corpo) o tecnológico e o primitivo, o popular e o erudito, o ocidente e o oriente, as aldeias e as metrópoles e muito mais. A multiplicidade invade os corpos através dos sentidos. Aprende-se a lidar com ela na prática cotidiana e isto reflete diretamente no processo criativo das artes contemporâneas. (2006, p. 7)***

O resultado destes processos criativos poderá ser a elaboração de uma coreografia, ou de um vídeo dança ou de um livro, de uma poesia, de um figurino, etc. A turma em comum acordo com o professor, definirá o que irá resultar de suas experiências.

Invente e Experimente

Esta atividade visa estimular a criação coreográfica. Aberta a alunos a partir de 7 anos que queiram criar trabalhos próprios, a serem mostrados ao público. Esta atividade, não tem caráter competitivo.

Na realização deste trabalho o aluno é estimulado a exercer uma compreensão global do que envolve uma montagem ele se torna responsável pela concepção, criação, ensaios e definições de figurinos, música e tudo o que for necessário a sua montagem.

Existe é claro, uma orientação do professor. Após a concepção inicial, o professor indica caminhos, repensa com o aluno a proposta, mas não tem

poder de decisão, é o aluno quem realiza a articulação final do seu trabalho, que geralmente é mostrado no palco da própria escola em dois programas anuais, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre.

Para compreender a importância desta atividade, observo as palavras de Isabel Marques no seu texto *metodologia para dança luxo ou necessidade?*

> ***O desafio educacional contemporâneo, no que diz respeito ao trabalho com improvisação, portanto, é justamente adotar uma metodologia de ensino que permita ao indivíduo, por meio do processo individual de criação, inserir-se na arte e no mundo. (2004, p.141)***

O *Invente experimente* é, portanto, um projeto que auxiliará a prática da improvisação e trabalhará favorecendo a articulação dos temas de estudo do *entendendo a dança*, transformando-os em coreografia.

Experiência Natural

> ***Todos os movimentos do mundo seguem as linhas do movimento das ondas. Ambos, som e luz viajam em ondas. O movimento da água, ventos, árvores e plantas progridem em ondas, o vôo de um pássaro e o movimento de todos os animais segue linhas como ondas. Se procurarmos o ponto físico inicial do movimento do corpo humano, encontraremos uma chave na onda em movimento. Este é um dos fatores elementares da natureza, e através deste elemento a criança, o dançarino, absorve algo básico para dançar. (Duncan, 1969, p.77)***

A Escola Contemporânea de dança tem como um dos seus princípios o ensino da dança com base na técnica e filosofia pedagógica proposta por Isadora Duncan, uma das criadoras da dança moderna. Estes princípios

permeiam todo o ensinamento da escola e a *Experiência Natural* de maneira particular, proporciona aos alunos a vivência da natureza através da dança. Nesta atividade, os alunos são convidados a viver desafios com o corpo como subir em árvores, enfrentar o mar, fazer saltos acrobáticos na piscina além de experimentar as sensações dos elementos da natureza e observar os movimentos desta. É também uma atividade onde os princípios da técnica de Isadora Duncan são aprimorados, através de exercícios específicos que colaboram para um entendimento do corpo de maneira global.

"A necessidade de experimentar o corpo em diferentes perspectivas de espaço, tempo ou orientação gravitacional permitirá que novas formas de treinamento substituam ou se integrem a experiências prévias "(GERALDI, 2004). Após a vivência os alunos de fato ampliam a sua compreensão de dança e desenvolvem novas experiências com o corpo. Geralmente esta atividade é realizada no começo do ano, pois trabalha de forma muito eficiente na socialização dos alunos e ao mesmo tempo na descoberta de suas individualidades.

Espetáculo de Encerramento

Após todas as etapas vivenciadas durante o ano de estudo, o projeto *Dança Sem Fronteiras* culmina com o espetáculo de encerramento da escola. Este espetáculo está intimamente ligado a todas as pesquisas e experiências realizadas durante o ano, de maneira que alunos e professores podem juntos criar uma coreografia que de fato tenha um significado para aquele grupo.

De tudo que foi criado ao longo do ano e registrado, vão sendo retirados momentos, histórias, trechos de movimento, que estejam conectados com o tema do espetáculo. Como escreve Lúcia Matos no texto *Tantas*

infâncias, Tantas Danças.

> ***Ao abordarmos a dança como um processo artístico-educativo, distanciada da visão simplista de ser um mero entretenimento ou adereço estético, a sua inserção nas escolas e espaços educativos informais pode favorecer, numa perspectiva crítica, que a criança se aproprie e construa processos simbólicos com seu próprio corpo em interação com o do outro, e inicie uma educação dos sentidos. (Matos, 2005, pp. 122-123).***

Finalmente concluo que o projeto *Dança Sem Fronteiras* no sentido mais amplo vem contribuindo com a sua metodologia aberta para um processo de transformação do corpo dos alunos, buscando desenvolver suas habilidades para ligar, transformar e dar sentido aos saberes adquiridos e se relacionar com o tempo (Sanchez, Antrifo) e com o ambiente cultural do aluno.

Por outro lado a permeabilidade do projeto e as suas diversas explorações, permitem que os professores desenvolvam propostas metodológicas diversas, construindo ao longo do ano um diálogo sobre arte e dança com o aluno. A atualização dos conhecimentos do professor através do contato com as diversas expressões artísticas fica também garantida, fazendo com que a sua constante pesquisa alimente de forma positiva a sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

DUNCAN, Isadora.**The Art of the Dance**. New York: Theater Arts Books, 1969.

GERALDI, Silvia M. **Raízes da Teatralidade na Dança Cênica:** recortes de uma tendência paulistana. 2009.Tese de Doutorado em Artes, Or. Profa.Cássia Navas Alves de Castro,- Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2009.

MARQUES, Isabel. **Metodologia do Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade?** In: Roberto Pereira e Silvia Soter Orgs. Lições de Dança. Rio de Janeiro:

UniverCidade, 2004.
MATOS, Lúcia H. A. **Tantas Infâncias, Tantas Danças.** Revista da Bahia. Salvador: Egba, 2005.
PRIMO, Rosa. **Ligações da Dança Contemporânea nas Sociedades de Controle.** In: Pereira, Roberto & Soter, Silva (orgs.). *Lições de Dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.
SANCHES, Antrifo. Reflexões Acerca da Formação do Corpo na Dança Contemporânea. Salvador: Ufba,2006.

Fátima Suarez
Diretora da Escola Contemporânea de Dança, especializou-se em dança moderna e coreografia na London Contemporary Dance School na Inglaterra e na Isadora Duncan Foundation em Nova York. Como bailarina profissional atua na Mantra Cia. de Dança desde 1987. Ministra aulas para crianças, jovens e adultos e trabalha com a formação de professores na técnica de Isadora Duncan. É Formada em dança pela universidade Federal da Bahia(UFBA). É presidente da Associação das Escolas de Dança da Bahia.

DANÇA: CAMPO DO IMAGINÁRIO, ESPAÇO DA CRIATIVIDADE E FOMENTO DA EXPRESSÃO.

Katia S M Mortari*, Ana Paula Batalha** & Ana Macara***

*UEL/EMH, Brasil
**UTL/FMH, Universidade Lusíada, Portugal
***UTL/FMH, Portugal

Resumo: O presente trabalho pretende refletir a temática da criatividade e a necessidade de promover espaços e momentos para o seu desenvolvimento. Parte do princípio de que a criatividade é uma capacidade que permite tanto relacionar, reformar, atribuir sentidos e significados ao fazer humano quanto descobrir, inventar, criar o novo ou o diferente. Entende que esta desenvolve-se ao longo da vida, e pode ser estimulada por meio das reflexões sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente. Indicamos que a Dança pode caracterizar-se como um campo de emergência da criatividade quando permite que estas reflexões ocorram e abre espaço para o sujeito converter seus saberes em novos conhecimentos e torná-los acessíveis por meio da expressividade.

Palavras-chave: dança; corpo; criatividade; expressividade.

Introdução

Desde há muito tempo, profissionais de distintas áreas do conhecimento têm indicado a necessidade dos indivíduos desenvolverem capacidades referentes aos processos criativos e inovadores. Em recente Congresso Internacional sobre Criatividade e Inovação ocorrido em Manaus (29 de Junho a 1 de Julho de 2011) pesquisadores, cientistas, educadores e empreendedores, que trabalham a criatividade em diversas áreas do saber foram unânimes em reconhecer a Criatividade e a Inovação como um requisito urgente, transdisciplinar e transcultural para a *gestão do século que já começou* (Giglio, Mello, Nakano, & Wechsler, 2011).

A grande questão que se põe é: como fazer funcionar eficaz e suficientemente tal requisito?

No campo da formação – básica e profissional – embora o desenvolver da criatividade seja considerado de grande importância, ainda hoje deparamo-nos com ações relativas ao processo de ensino/aprendizagem que indicam um único caminho para a resolução de problemas e o aceite de apenas uma resposta correta para solucioná-los. Deste modo, ao invés de instigarem o desenvolvimento de atitudes e competências que possam favorecer a criatividade, acabam por inibi-las.

Para Morais (2011, p. 9) é fácil exemplificar a ambiguidade deste processo. A autora cita para isto o exemplo de Portugal que desde 1986 possui uma Legislação (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) que integra a criatividade em todos os níveis de ensino e no entanto, depara-se com os resultados de estudos recentes que demonstram a perceção dos professores, referentes a esta temática, com ideias erradas ou distorcidas do que vem a ser criatividade e a falta de formação para desenvolvê-la. Na verdade é uma questão entre dizer e fazer, muito embora, a autora seja

enfática em afirmar o quão difícil é refletir sobre esta temática.

A criatividade por muito tempo foi vista como um talento especial de algumas pessoas, hoje no entanto, aceita-se que *todos e, cada um em particular, podem desenvolver-se criativamente, quer seja pelas vivências do dia-a-dia, pelo esforço pessoal ou pela educação formal e informal. Isto é, aprende-se a ser criativo e este é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda vida*. (Kehrwald, s/d)

Para Gardner (2003) tanto a inteligência quanto a criatividade são inerentes ao ser humano, no entanto o perfil de inteligência difere de pessoa para pessoa, o que permite a singularidade de cada um. Este autor ao desenvolver seus estudos sobre Inteligências Múltiplas e ao identificar grupos distintos tais como, linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, recorda-nos que o indivíduo pode apresentar comportamentos criativos em cada um destes grupos às vezes de modo mais evidente em um do que em outro. No entanto, indica-nos que mais do que saber como se processa esta criatividade, o instigante é identificar o que move os sujeitos para o desenvolvimento de ações criativas.

Diversos fatores podem levar o indivíduo ao desenvolvimento da criatividade, entre eles podemos citar a necessidade de solucionar problemas, o pensamento divergente, a inclinação a quebrar as regras estabelecidas, entre outros, no entanto para Csikszentmihalyi (2006) estas são características que estão presentes em pessoas consideradas criativas mas não podem ser analisadas como promotoras de criatividade. Esta questão envolve muitos outros aspetos. Para o autor, a criatividade é resultante de um sistema compreendido pela interação de distintos elementos e entre eles destaca três: o sujeito, seu domínio sobre um saber específico e a sua inserção junto a um campo ou área de conhecimento.

Nesta perspetiva, a criatividade é gerada quando um determinado saber, manifesto por meio de regras simbólicas, é transposto para uma nova estrutura, que pode constituir-se como uma forma diferenciada de organização ou da interação de elementos até então dispersos. O que emerge desta transposição é apresentado como uma nova informação e confrontado com o que já existe consolidado. Mediante esta "novidade" o campo ou área específica deste conhecimento irá proceder à sua aceitação, verificando se é realmente válida para o que se propõe. É deste modo que um determinado domínio simbólico da cultura, por exemplo, é alterado e, a este processo, dá-se o nome de criatividade.

É certo no entanto que a complexidade presente em cada um dos elementos constituintes desta ação interfere e pode suscitar, ou não, a emergência da atividade criativa. Os estudos desenvolvidos por Csikszentmihalyi (1999) apresentam-nos ainda que os processos de criatividade quase sempre estão associados aos processos autotélicos, ou seja, processos em que os indivíduos fazem as coisas por si mesmas, tendo a experiência como meta principal, em vez de serem motivados por recompensas externas. Pessoas autotélicas não dependem de metas externas para se satisfazerem, uma vez que encontram gratificação na realização da tarefa em si, para tanto possuem uma capacidade de concentração elevada e objetivos bem delineados. Foi chamado de *flow* o estado em que o indivíduo possui a consciência organizada de forma harmoniosa, e continuam a desenvolver uma atividade pela satisfação que sentem, uma vez que os desafios enfrentados combinam com a capacidade de enfrentá-los, promovendo gratificação e aumentando as habilidades (Csikzsentmihalyi, 1999). Da mesma forma em que a motivação interna leva o indivíduo a usufruir de estados de *flow,* estas motivações podem favorecer o desenvolvimento da criatividade em distintas áreas.

Para Sales (2008) a criatividade pode estar associada à produção do conhecimento e, embora seus trabalhos estejam voltados para o conhecimento científico, é possível transpor suas reflexões para o desenvolvimento da criatividade no campo artístico. Para este autor, a produção criativa é própria dos indivíduos mas não fica restrita a eles, ou seja, é necessário que seja estabelecida a partilha deste saber para que possa ser reconhecido como novo. Neste sentido a criatividade vincula-se à comunicação, ou seja, o processo criativo requer que o sujeito ao refletir sobre qualquer questão e constituir um "novo" conteúdo a ela possa também organizar uma forma apropriada de a apresentar. Embora sejam processos distintos são interdependentes. Assim, a *criatividade reflexiva própria de nossa sociedade não pode ser pensada de maneira determinista e independente da interação permanente do indivíduo em redes e instituições* (Sales, 2008, p. 35).

Apesar de as abordagens de Gardner, Csikzsentmihalyi e Sales, serem distintas, existem pontos de convergência e entre eles podemos evidenciar as transposições de estados individuais ocasionadas pelos processos criativos bem como a necessidade de comunicarem estes novos estados para que possam ser consolidados. Neste trabalho não temos a pretensão de aprofundar as discussões sobre os conceitos relativos a Criatividade e as diferentes estratégias para o seu desenvolvimento. No entanto, entendemos ser necessário explicitar nossa compreensão sobre este assunto tendo por base os autores já referenciados. Assim, temos que criatividade pode apresentar-se tanto como um processo quanto um produto. Um processo que integra um conjunto de múltiplos fatores agindo em paralelo e em constante interação e que possibilita o surgimento de comportamentos novos e adaptados aos seus contextos - transposições de estados individuais. Um produto quando resulta em uma solução inovadora, apropriada a resoluções de problemas distintos. Em ambos os

casos, necessita ser explicitada, ou comunicada, para constituir-se como ação criativa.

Trabalhar estes fatores de modo a integrá-los passa a ser o desafio. Oportunizar o espaço e dinamizar os momentos para que estas interações aconteçam constitui-se, hoje, uma necessidade e uma responsabilidade do profissional da Educação.

Neste sentido é que nos propomos a refletir a Dança como um lugar possível de suscitar a criatividade, transformá-la em manifestação expressivas que possam ser apresentadas, e por meio destas, permitir a reflexão crítica do contexto cultural em que se apresenta.

Dança lugar de emergência da criatividade

Acreditamos que a Dança em suas mais diversificadas manifestações é potencializadora de experiências estéticas, comunicativas e críticas, de tal forma, pode constituir-se como lugar de emergência da criatividade, para isto será necessário despojar-se das ideias pré concebidas, já formatadas e muitas vezes estandardizadas. Não é negar o que foi feito, mas sim não imobilizar-se no que já está pronto (Batalha, 2006).

Segundo Csikszentmihalyi (1996) algumas características são próprias de pessoas criativas entre elas destaca a capacidade de romper com o presente sem descartar o passado, alterar estados de imaginação e fantasia com realidade e objetividade bem como reconhecer a importância de internalizar um domínio e uma cultura, suas regras e diretrizes, sem contudo ficar limitados a elas. Possuir estas características não torna alguém criativo no entanto verifica-se que os indivíduos criativos as possuem.

Ao sugerirmos a Dança como um espaço potencial de desenvolvimento

da criatividade, destacamos alguns aspetos que percebemos ser necessário para que esta emergência aconteça.

Primeiro, compreender a Dança como um complexo de elementos em interação, um todo integrado que expressa e constrói sentidos. A dinâmica que compreende esta interação é que irá caracterizar uma estética específica. É aqui que o **domínio** é estabelecido. Sendo assim, o conhecimento das diferentes estéticas por meio das técnicas que lhe são próprias, é que permitirá ao sujeito romper com o pré estabelecido e propor novas estratégias de ação. Quanto maior o referencial ou o conhecimento do domínio, maior a capacidade de criar outros novos.

Segundo, perceber o Corpo como lugar de construção da Dança. Este processo de construção está associado à ideia do agir, que em nossa perceção não pode ser desprovido de intenção ou significado, caso contrário não se torna comunicacional. Se é no corpo que a Dança se faz concreta é também por ele que é possível ter acesso a ela. A comunicação das ideias é que permitirá estabelecer os limites de um dado conhecimento e de tal modo evidenciar a necessidade de sua superação. Só por meio da expressão do processo criativo é que o **campo de conhecimento específico** poderá efetuar suas análises no sentido de corroborar ou não a produção desenvolvida como uma produção criativa.

Por fim vivenciar este **corpo** que dança em uma perspetiva complexa, integrada à ideia de sistemas dinâmicos onde a atividade interna do sujeito (mental) compreende conhecimento (linguagem e pensamento), perceção, aspetos psíquicos, afetivos, sensório motor. Um corpo que vive a organizar-se em função das restrições ambientais, culturais, e motoras. Um corpo que estabelece diálogos e que acredita-se incompleto, sem contudo deixar-se cristalizar em suas incompletudes. É a vivência do sujeito.

Estabelecer o ensino da Dança que contemple estas questões, torna-se

então necessário.

Neste presente turbulento, onde as mudanças acontecem às vezes em um tempo mais rápido do que aquele que levamos para compreende-las acredita-se que as Artes e mais especificamente a Dança podem ser uma via para o desenvolvimento da criatividade. Os alunos e os futuros profissionais das Artes, necessitam de um plano de reconversão da criatividade tendo por base o conhecimento e precisam de imediato de desenvolver a imaginação de forma audaz e ousada de modo a treiná-la para, mais tarde, serem capazes de realizar, de forma autónoma, os seus projetos de intervenção profissional contribuindo significativamente para o crescimento global da sociedade (Batalha, 2004).

São inúmeras as abordagens referentes a criatividade e possíveis estratégias de desenvolvimento. Para Kehrwalt (2002) estas estratégias dependem de uma abertura pessoal para a pluralidade, a consciência individual de que o que se faz pode ser feito de modo diferente. No entanto, para que as estratégias alcancem os objetivos desejados, necessitam que os indivíduos adotem novas atitudes, entre elas, a de desprendimento, que lhes permita alargar o âmbito das experiências. Neste sentido, a autora indica ser essencial criar condições para a vivência da diversidade que possam estimular e instigar as mudanças no comportamento. E busquem constantemente promover a disponibilidade dos sujeitos em desenvolver processos que envolvam novas vivência e experiência, que percebam por meio destes a existência de outras possibilidades, que não aquelas às quais estamos habituados.

Assim partimos do seguinte princípio:

> ***Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas***

> ***motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar (Ostrower, 1990, p. 253).***

No contexto da Dança é esta possibilidade de fomentar a transposição de saberes provenientes de experiências vividas, sentidas, para a construção de novos conhecimentos, também estes gerados por outras vivências onde é possível atribuir diferentes significados e sentidos ao que se está a experimentar, é o que queremos evidenciar.

Transpor o corpo imaginário para o corpo criativo

Acreditamos que o caminho da criatividade é precedido pelo trilho da imaginação. Tendo por referência Gaston Bachelard, Tavares (2005) nos leva a refletir a potencialidade do ser humano em despoletar o imaginário em diferentes perspetivas. Nestas, é possível ver a necessidade de contestar o real e imaginar o ideal. É evidente que esse ideal é o ideal de cada sujeito em particular. No entanto a grande questão que se põe em relação à imaginação é que ela não se materializa se não por meio da ação. É necessário fazer e, para fazer, é necessário explicitar o que se imaginou. Nesse sentido Tavares nos recorda que "a *imaginação que resiste à expressão exterior impõe o silêncio, a suspensão das palavras do outro, porque sobre o nada os substantivos e os verbos deixam-se apagar".* (Tavares, 2005, p. 86)

Na perspetiva de não deixar morrer a imaginação é que entendemos ser necessário oportunizar a sua materialização. É neste processo que a capacidade de criar é solicitada. No campo da Dança, a transposição do corpo imaginativo em corpo criativo faz despoletar a capacidade criativa própria de todo indivíduo.

Nos processos de formação, o estímulo a esta ação pode caracterizar-se de diferentes modos que percorrem desde os estímulos verbais, musicais, temáticos até resolução de problemas, entre outros. A sensibilidade está em identificar qual ou quais estímulos são mais adequados ao contexto (Batalha, 2004). Não devemos nos esquecer, no entanto, que os alunos devem estar predispostos a desenvolver as atividades. Por outro lado, quando esta transposição ocorre junto a bailarinos em processo de "criação" ou seja, na elaboração de coreografias, esta transposição pode suscitar estados de *flow*, conforme visto em Csikszentmihalyi (1999).

É a ideia transposta para a ação mediada pelo corpo. Ao explicitar, comunica-se, e ao comunicar integra-se o sujeito no mundo partilhado com outros sujeitos. Aí também a criatividade pode ser partilhada.

Transpor o corpo criativo singular para o corpo colaborativo

Um dos grandes desafios na atualidade é fomentar a colaboração em todos os níveis das atividades humanas. Na Dança, este processo passa por propor que a criatividade individualista e de afirmação da autoria, possa ser transformada numa criatividade cooperante, de partilha entre os estudantes das mais diferentes origens e saberes, de modo a fomentar e valorizar a diversidade cultural. Conforme afirma Kehrwalt (2002) se por um lado o estímulo a individualidade e a subjetividade devem ser reforçados em processos criativos, a partilha de saberes de tal modo deve ser valorada.

Moura (2010) desenvolve um trabalho em que propõe que a ação criativa seja dissipada entre os meios e agentes em determinados contextos, tornando a criatividade colaborativa gerando um nível superior

de atuação que está para além do contributo isolado.

Este processo permite a operacionalização conjunta de vários criadores que combinam e recombinam constantemente, a partir de sua imaginação (Moura, 2009).

Utiliza para tanto a metáfora da nuvem, para indicar que o processo criativo não tem princípio nem fim, mas tem *outputs* excitantes, originais e fantásticos, que podem tornar o objeto artístico mais espetacular e, o futuro dos jovens, mais agradável.

Acreditamos, como este autor, que o futuro está na colaboração, na interação, na partilha, no cruzamento de saberes.

Precisamos também nós, formadores, transpor os obstáculos que por vezes nos impedem de desenvolver planos e projetos criativos em parcerias. A necessidade de estabelecimento de redes de criação já foi aqui evidenciada, e acreditamos que o campo onde a Dança se desenvolve é propício para isto.

Podemos identificar que as parcerias estabelecidas entre distintas áreas artísticas tais quais o teatro, a dança a musica, entre outros, só faz enriquecer este campo do conhecimento (Fazenda, 2007).

Os espetáculos de Dança, as performances são momentos de explicitação, de comunicação destas transposições. As ideias transformam-se em obras, objetos artísticos, que podem então ser apreciados, refletidos e vivenciados, incorporados para posteriormente, serem novamente transformados.

Neste sentido, é interessante recordar as reflexões propostas por Barbosa (1998) de que um ciclo criador não se esgota no fazer. Uma vez que é exposto o objeto artístico, fruto de um trabalho criativo, novos olhares podem ser estabelecido novas propostas podem ser suscitadas,

novas ideias despoletadas.

Transpor o corpo memória para o corpo projetivo

Acreditamos que o valor mais alto do género expressivo reside na oportunidade de assumir a individualidade e na procura do sentido humano numa modelação responsável de comunicação. É potencializar a capacidade de dar expressão a um espírito vivo, encarnado.

Para Sérgio (1996) o conceito de Dança decorre com naturalidade do conceito do homem como ser práxico aberto ao mundo e actante. Mas, é imprescindível acrescentar a perspetiva do ser poiético ou seja, em permanente procura da inovação e de uma solução diferente para o movimento do pensar. O homem é um ser práxico, atuante, um ser de ação e ao mesmo tempo um ser poiético em projeto, capaz de inventar e construir as dimensões do sentido do viver. O homem da Dança enquadra-se no mundo da produção do possível, da mediação, do sonho e da poesia.

Uma vez que a Dança se faz concreta por meio do Corpo, é possível afirmar que o Corpo na Dança ao traduzir movimentos, não é só forma anatómica e física é também pensamento, sentido e significação. Este Corpo reflete formas de interação, explicita vivências, é memória encarnada. A comunicação, como uma forma de projeção, tem no corpo total liberdade e infinitas possibilidade de se manifestar.

A Dança no século XX passou por diferentes níveis de realizações e o fez por meio da comunicação de seus novos conceitos e abordagens. É evidente hoje o seu reconhecimento como uma Arte independente tanto ao nível dos artistas criadores, quanto ao nível dos artistas intérpretes. Grandes nomes tais como Isadora Duncan, Marta Graham, Merce

Cunnigham, Nikolai Baryshnikov, Steve Paxton, Pina Baush entre outros, são os responsáveis por atribuir uma nova expressividade e autonomia à Dança.

De realçar, que neste período as capacidades técnico-formais dos bailarinos tiveram momentos de maior ou menor realce, no entanto, os aspetos expressivos e comunicacionais da Dança, puderam sempre ser observados de uma forma significativa.

Levar a reflexão crítica das diferentes estratégias e possibilidades de expressar-se por meio do movimento - mesmo quando não se tem por objetivo uma "apresentação formal" – é fomentar a expressividade, identificar sentidos e significados que lhe foram atribuídos ao passar dos anos e atribuir-lhes outros (Macara, 2000).

Considerações finais

Ao destacarmos a Dança como possível campo de emergência da criatividade, o fazemos com a preocupação de educadoras pois, acreditamos que através da Dança, não só é possível compreender melhor a experiência da vida, como é possível transmitir por símbolos e metáforas motoras, mensagens que por palavras são impossíveis. A Dança assim passa a ser espaço de fruição, transformação e comunicação estética.

Possibilitar ao sujeito converter seus saberes em novos conhecimentos e torná-los acessíveis por meio da expressividade é uma necessidade que extrapola os domínios da Dança.

Como profissionais atuantes no processo de formação de professores acreditamos ser imprescindível fomentarmos o desenvolvimento de ações que se integram e que permitam aos alunos resgatar, transformar e explicitar elementos de suas vivências, de sua cultura de sua imaginação.

Que possam partilhá-lo, ampliá-lo, transformá-lo, recriá-lo incorporando outros elementos que considerar significativos e apropriados. No contexto da Dança a experimentação de novas formas, diferentes técnicas, distintas dinâmicas de movimento permitirão ao aluno explorar suas potencialidades e exercer sua autonomia como produtor de seu próprio conhecimento.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos.* Belo Horizonte: Editora C/Arte.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança.* Cruz quebrada: Edições FMH.

Batalha, A. P. (2006). O contributo das Expressões Artísticas cultivadas na cidadania construtiva. *Dança e Movimento Expressivo. Textos e Resumos do Seminário Internacional* (pp. 28 - 34). Cruz Quebrada: FMH .

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.* New York: Harper Collins.

Csikzsentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.* Rio de Janeiro: Rocco.

Csikszentmihaly, M. (2006). A Systems Perspective on Creativity. www.sagepub.com/upm-data/11443_01_Henry_Ch01.pdf.

Fazenda, M. J. (2007). *Dança Teatral: ideias, experiências, acções.* Lisboa: Celta.

Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences after Twenty Years. *American Educational Research Association* . Chicago: http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf .

Giglio, Z. G., Mello, R. L., Nakano, T. d., & Wechsler, S. M. (2011). *Anais de trabalhos completos do I Congresso Internacional de Criatividade. Inovação: visão e prática em diferentes contextos.* Manaus: Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Kehrwald, I. P. (s/d). *Processo Criativo: para que? para quem?* Obtido em 22 de 10 de 2001, de Arte na Escola: http://www.artenaescola.org.br

Kehrwalt, I. P. (Jul/Dez de 2002). Processo cirativo e sua função social. *Revista da Fundarte , 2, n. 4*.

Macara, A. (2000). Dance performance: the influence of experience on self-perception of the body and pedagogical implications. . *Research on teching and research on teacher education: proceedings of the Internacional Seminar AIESEP 96* (pp. 150 - 154). Lisboa: FMH Edições.

Morais, M. d. (2011). Criatividade: Desafios ao Conceito. *Atas de Trabalhos completos do I Congresso Internacional de Criatividade.Inovação: visão e prática em diferentes contextos* (pp. 8 - 28). Manaus: Universidade Federal do amazonas - UFAM.

Moura, L. (2009). Formigas, Vagabundos e Anarquia. Lisboa: INSIDE.

Moura, L. (2010). Livro do Desassossego Tecnológico. Lisboa: Alvarellos Editora.

Ostrower, F. (1990). *Acasos e criação artística. .* Rio de Janeiro: Campus.

Sales, A. (2008). Criatividade, Comunicação e produção do saber. *Sociologias* , pp. 22-39.

Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da Motricidade Humana.* Cruz Quebrada: Edições FMH.

Tavares, G. M. (2005). O olhar da imaginação. In D. Rodrigues, *O corpo que (des) conhecemos* (pp. 85 - 95). Lisboa: FMH Edições.

Ana Paula Batalha
Professora Catedrática FMH/UTL e Universidade Lusíada; Investigadora da FCT, INET/MD; Orientadora de diversos trabalhos de mestrados e doutoramentos, de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, *master-class*, seminários e *workshops* em Portugal e estrangeiro. Possui vários artigos publicados e dois livros editados sobre o Ensino e a Sistemática da Dança.

Ana Macara
Professora Associada com Agregação FMH-UTL. Doutoramento Europeu em Dança – FMH, Université Libre de Bruxelles, Université Paris V e University of Surrey. Investigadora FCT, INET/MD, Centro de Artes Performativas. Coordenação de projetos artísticos. Criação/Direção Artístico "4º Coletivo". Artigos em periódicos e livros de Atas de eventos nacionais e internacionais.

Katia S M Mortari
Professora na Universidade Estadual de Londrina UEL/EMH/BR; Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo USP/BR; Doutoranda em Motricidade Humana na especialidade da Dança UTL/FMH/PT; Bolsista FCT; Professora em cursos de licenciatura, formação profissional e pós graduação na área da Educação Física, Dança e Formação Docente.

DANÇA-EDUCAÇÃO E ETNOCENOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICAS DE CRIAÇÃO A PARTIR DAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS.

Daniela Maria Amoroso

Escola de Dança/Universidade Federal da Bahia-UFBA, Brasil
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-UFBA, Brasil

Resumo: Esse trabalho propõe a reflexão sobre práticas didáticas de criação em dança no campo das danças populares brasileiras. A construção da trajetória pessoal, os laboratórios de prática corporal e a pesquisa in lócus são ferramentas de trabalho utilizados como estímulos à criação. A partir da epistemologia da etnocenologia, entende-se que tais ferramentas estimulam o aluno-criador-intérprete no processo de contextualização de sua trajetória e de comunicação através de processos educativos em dança. Desse modo, a proposição dessa comunicação se insere no contexto do entendimento das danças populares brasileiras como um campo educativo e de criação.

Palavras-chave: dança; etnocenologia; educação; expressões populares.

A proposta desse artigo coloca em destaque o entendimento das danças populares do Brasil, muitas delas reconhecidas enquanto expressões tradicionais em contextos de reflexão e criação em dança contemporânea. Essas relações tratam de problematizar as praticas de ensino em sala de aula sob a luz dos estudos da Diáspora Africana e dos estudos sobre a etnocenologia[29]. Tal reflexão abrange, dessa maneira, as estratégias de metodologia tais como: pesquisas de campo, experimentações práticas da expressão cultural e a vivência no campo de pesquisa. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é defendido como arte-educação e que se instrumentaliza de parâmetros adquiridos dentro da própria expressão popular. Esses parâmetros, nesse momento, são entendidos enquanto parâmetros estéticos. Ora, o processo de aprendizagem do jongo, da capoeira, do samba de roda, da bata do feijão, do maracatu, do cavalo marinho, da marujada, etc., possui suas particularidades e sua própria didática que não podem ser subtraídas em prol de parâmetros e métodos usuais que nos chegam como procedimentos. Trata-se aqui de locais de aprendizagem que não se encaixam nos padrões formais do sistema educativo escolar. Entende-se, dessa forma, que são os elementos

[29] A etnocenologia estuda os comportamentos humanos espetaculares organizados. Provém de estudos de etnografia, das etnociências em geral, propondo, no entanto, um olhar especializado para as artes do espetáculo. No caso desse trabalho, a etnocenologia nos auxilia a entender a dança dentro do contexto “etnografico” no qual ela acontece, não dissociando, dessa forma, corpo e cultura.

estéticos destacados dessas expressões culturais e trazidos para a sala de aula em forma de brincadeiras, jogos, dinâmicas coreográficas, padrões de movimentação, ou ainda, em forma de disparadores criativos[30] que enriquecem tais investigações em dança.

Nesse ínterim, o processo didático de criação em dança a partir de elementos estéticos das expressões populares ensina o aluno para o perigo do 'olhar etnocêntrico', ou seja, o olhar que só entende o outro a partir dos seus referenciais; e estimula também a atitude de estar sempre disposto e curioso para compreender o que não se conhece.

A seguir, apresenta-se alguns desses elementos estéticos citados e propõe-se a percepção, a vivência e os laboratórios como artifícios de trabalhos em dança-educação. Num primeiro momento, noções de ancestralidade, tempo e espaço e em seguida, os elementos de alegria, festividade e ludicidade, freqüentemente percebidos nas expressões populares brasileiras. Num terceiro momento, enfim, destacam-se algumas experiências em sala de aula que podem estimular a reflexão a que esse artigo se dedica.

Ancestralidade, Tempo e Espaço.

A noção de ancestralidade, no contexto da diáspora africana, é entendida como um princípio da cultura africana de valorização e de aprendizado através da experiência recontada de seus ancestrais. Dessa maneira, o passado trazido para o presente interfere, inevitavelmente, na

[30] Disparadores criativos são proposições inspiradas na vivência da expressão cultural e que promovem um processo de criação sem a obrigação de fidelidade com aspectos da própria expressão cultural.

concepção do tempo que difere da concepção ocidental, marcada pela objetividade do relógio. A ancestralidade é um dos pilares da cosmologia do candomblé, religião de grande abrangência nas cidades da Bahia, as quais possuem grande concentração de terreiros, conhecidos mundialmente como mantenedores da tradição religiosa africana no Brasil.

Entende-se que a cosmovisão do candomblé está presente também no cotidiano dos moradores e, conseqüentemente, nas suas expressões cotidianas. Compreende-se que o imaginário, os corpos, os "jeitos" muitas vezes revelam alguma relação com a prática do candomblé, seja num passo cortado do samba de roda que se assemelha à dança do candomblé de caboclo, seja na indumentária sempre em branco nas sextas-feiras, dia de Oxalá, seja a noção do tempo que se altera. São esses elementos estéticos que chamam a atenção e que permitem entender que:

> ***Os terreiros Nagô não são apenas comunidades religiosas; a prática litúrgica é o fator aglutinante e transmissor de uma riquíssima tradição. O terreiro veicula e recria através de suas atividades [...] um patrimônio de mitos, letras, refrões. Em outras palavras, o terreiro é um núcleo e pólo de irradiação de todo um complexo sistema cultural do qual suas manifestações de expressão oral constituem um de seus elementos, que deve ser compreendido em função do todo (SANTOS apud FALCÃO, 2002, p. 39).***

A ancestralidade, centro dos valores das tradições africanas e no contexto dos terreiros baianos, é entendida como uma reverência à vida no seu conjunto de passado, presente e futuro. A ancestralidade está no corpo de quem dança, pois ao dançar se revivem os ancestrais, verdadeiros criadores dos padrões de movimento e danças. A dança é uma forma de reverenciamento das "divindades que significam o elo entre o passado e o presente, celebrando os ancestrais divinizados para dar

continuidade à tradição religiosa" (MARTINS, 2008, p. 117).

Abib (2005, p. 187), ao tratar da ancestralidade na capoeira destaca o papel do mestre, reconhecido por uma comunidade pela "sua capacidade de ser um elo transmissor dos saberes de seus antepassados". Destaca também as ladainhas como forma de rememoração dos ancestrais nas rodas de capoeira angola e a importância de se reverenciar os ancestrais da árvore genealógica a que cada capoeirista pertence. Segundo ele:

> ***A capoeira angola, ao buscar constantemente os vínculos com essa ancestralidade africana, e também com a ancestralidade que tem como referência os tempos da escravidão no Brasil, e, posteriormente, os tempos remotos da capoeira de rua, das desordens e vadiagens, busca estabelecer o elo entre o seu passado ancestral, o seu presente constituído e seu futuro enquanto possibilidade concreta de afirmação social, cultural e política (ABIB, 2005, p. 188).***

A capoeira angola encontra um diálogo entre os valores reverenciadores dos ancestrais e os diferentes contextos de repressão e marginalidade pelos quais ela passou. A lembrança dos ancestrais afirma a identidade dessa expressão. É como se os valores apreendidos no candomblé fossem reaplicados na vida e na roda da capoeira. Revela-se concretamente os valores da tradição africana em diferentes contextos, trazidos para as diferentes expressões negro-africanas.

A sensação de entrar no ritual das rodas, seja no candomblé, seja na capoeira angola, seja no samba de roda é a de que o tempo segundo a noção do relógio deixa de existir. O que passa a ser referência de tempo são os acontecimentos de cada roda, o início, o desenvolvimento e o fim. Essa sensação vivida e experienciada, mesmo que ingenuamente, nos leva a entender que o tempo é outro nas tradições africanas no Brasil.

Essa sensação primária acorda com a afirmação de Martins (2008, p. 151) de que “no cotidiano da casa de candomblé, o tempo também é controlado pela emoção dos acontecimentos, não é regido de maneira autoritária nem é racionalmente programado, mas é decisivo para que tudo ocorra segundo os fundamentos [...] sem o stress da vida moderna”.

No samba de roda não é diferente, o samba pode durar horas e o tempo não é sentido da mesma maneira que na linearidade do relógio. Um tempo e espaço unidos na duração de um determinado evento. É evidente que um grupo de samba de roda, quando no evento de apresentação em shows, festas, lavagens etc., está sujeito às imposições do controle cronológico do tempo. No entanto, os sambas espontâneos, ou seja, em ensaios, em aniversários, eventos sem obrigação de cumprir regras de contrato, a duração depende muito mais do entusiasmo e da alegria gerados na interação entre o grupo e o público sempre participativo do que do tempo cronometrado.

Dessa maneira, o tempo, espaço e a ancestralidade se relacionam de modo que a valorização do passado permita a transformação no presente, num tempo que se diferencia da concepção ocidental. Nada impede que se abandone uma festa de terreiro, ou uma roda de capoeira angola ou mesmo um samba de roda no meio do percurso, no entanto, a compreensão e o “presenciar” das situações, as mais diversas possíveis, serão completas quando por diversas vezes se fizer presente e acompanhar todo o evento. O tempo é o lugar da experiência e deixar-se invadir por um outro tempo, que não é o seu, faz parte do renascer que o processo de aprendizagem provoca em tais situações.

Então, como trazer noções diferenciadas de ancestralidade, tempo e espaço para a sala de aula, em conteúdos de dança? Pressupõe-se aqui que trabalhar com as danças populares brasileiras não se trata de dar a

elas um tratamento folclórico, ou seja, não se trata de repetição de "passos" descontextualizados. Trata-se de um processo complexo de transculturação e de tradução de sentidos, de estética e de humanidade do corpo.

Alegria, festividade e ludicidade.

> ***Como todo ritmo já é uma síntese (de tempos), o ritmo negro é uma síntese de sínteses (sonoras), que atesta a integração do elemento humano na temporalidade mítica. Todo som que o indivíduo humano emite reafirma a sua condição de ser singular, todo ritmo a que ele adere leva-o a reviver um saber coletivo sobre o tempo, onde não há lugar para a angústia, pois o que advém é a alegria transbordante da atividade, do movimento induzido (SODRÉ, 1998, p. 21).***

O samba de roda é coletivo, é alegre e é festivo. Na sua formação estética o modo de vida rural com indícios de urbanização é predominante, haja vista toda contextualização histórica que o samba de roda possui.

Sodré (1998) aponta para a alegria da integração humana no coletivo do ritmo negro. É essa alegria que, aos olhos do pesquisador, do dançarino, do estrangeiro, do ator, torna-se espetacular. É a alegria traduzida em expressão corporal, o elemento estético da espetacularidade no samba de roda. Segundo Bião (2008, p. 374), "aquilo que dá cimento, que dá ligação comunitária, é o estético, o que se sente e o que se considera como belo". Dessa maneira, a alegria do samba de roda é um dos princípios estéticos dessa expressão coletiva por natureza.

O estado de festividade do coletivo no samba de roda cria o que posso chamar de uma atmosfera de festa. Essa atmosfera festiva é determinada espacialmente pela roda, musicalmente pelo som e cenicamente pelo

corpo. O imaginário desse coletivo é povoado de memória ancestral e incentivado a transformar o presente através das mudanças incorporadas na própria expressão.

A alegria do samba de roda provoca esse sentimento de êxtase no qual o corpo físico, que pode ser velho ou novo, dá lugar ao corpo-dança, sem idade e fica pleno. D. Dalva, fundadora do Grupo Suerdieck, da cidade de Cachoeira, em depoimento concedido à pesquisa do IPHAN, durante a elaboração do Dossiê do samba de roda, disse: “O samba é a vida, é a alma, é alegria da gente (...) lhe digo, eu estou com as pernas travadas de reumatismo, a pressão circulando, a coluna também, mas quando toca o pinicado do samba eu acho que eu fico boa, eu sambo, pareço uma menina de 15 anos”.

O samba de roda, na expressão da alegria do corpo que canta, dança, samba, revela uma característica comum às expressões afrobrasileiras: a ludicidade. Quando uma baiana entra para sambar, faz o seu pinicado e escolhe outra, ela já vem brincando com a outra, jogando com ela como que dizendo com o corpo: “agora é sua vez”. Quando a menina sai para a roda no “sai ô piaba”, no qual ela realiza a mímese do que a letra da música fala, ela brinca, envergonha-se, exprime-se e se revela através do jogo do “agora é a sua vez”. E quando nos sambas corridos os casais entram de dois em dois para sambar, o jogo é tão mais revelado quanto mais relação corporal a dupla exprime. Nesse momento, o jogo corporal, que para muitos pesquisadores e viajantes europeus pareceu tantas vezes um ato de selvageria sexual, aproxima-se do que Sodré (1998) chama de mimodrama do sexo e do que, está relacionado à dança do lembamento as tribos angolanas, significando a mímese do casamento.

Quando os elementos estéticos vêem para a sala de aula

Os processos criativos em dança a partir dos elementos estéticos das danças populares brasileiras revelam-se um campo fértil e amplo de pratica e teoria e portanto, de pensamento em dança contemporânea. Nesse contexto, o dialogo com questões de antropologia, etnografia, sociologia e políticas do local/global afirma a materialidade da dança e seus discursos criativos e, problematiza velhas noções como a de folclorização das danças populares. O corpo em comunicação com vocabulários, inspirações, estímulos, é processo criativo, entendido inevitavelmente como reflexivo. Dessa forma, ao experimentar noções de estranhamento e de identificações, o corpo esta em processo de alteridade, é encruzilhada[31] e é local de transformação/evolução.

Prática em sala de aula, laboratórios criativos iniciais, reconhecimento de sua trajetória pessoal vis-à-vis às expressões culturais brasileiras, a escolha de um objeto de estudo, a ida e a experiência[32] no lócus de pesquisa e os laboratórios de investigação e criação pós- pesquisas de campo têm sido utilizados nesse campo de criação em dança. Entende-se aqui que metodologias como essas estimulam e localizam o aluno-pesquisador-intérprete em processos arte-educativos.

A seguir, um conjunto de procedimentos já experimentados junto aos alunos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia:

- Rodas de Conversas: primeiro contato ou que mundo é esse da cultura popular?

[31] O conceito de encruzilhada é entendido aqui no sentido etnocenologico do termo: “No imaginário afro-baiano local, encruzilhada é o local de Exu, o orixá mensageiro do panteon gêge-nagô a quem se deve pedir permissão antes de iniciar-se uma obrigação ritual, constantemente associada à festa, à comida, à música, à dança, à representação cênica do transcendental e à convivialidade. (BIÃO, 2009, p. 198)

[32] O termo é utilizado de acordo com o conceito desenvolvido por Graziela Rodrigues (1998).

- Apreciação musical de CDs temáticos;
- Apreciação visual de imagens e obras relacionadas ao imaginário da cultura popular;
- Apreciação de vídeos temáticos;
- Construção da trajetória pessoal: questões de memória e experiências a partir de leituras, fotos, cheiros, objetos, imagens, etc.;
- Compartilhamento de historias de vida que se relacionem com trocas culturais;
- Aulas a partir das danças populares brasileiras: capoeira angola, samba de roda baiano, boi do Maranhão, cacuriá do Maranhão, reisado do Ceará, etc.;
- Laboratórios de investigação: estudo das corporalidades das danças populares, enfoque nos pés e bacia, construção do espaço pessoal, do ritual pessoal de entrada e saída no espaço, relação com memórias e sensações, elementos da natureza (água, ondas, vento, cheiros), giros, saias, relações, tempo;
- Escolha do campo de pesquisa, inicialmente em grupo;
- Ida a campo: questões de pesquisa, entrevistas, registros, observação e participação;
- Laboratórios de investigação e criação a partir do material já construído em sala de aula e do material vivido em campo.
- Elaboração de diário de bordo individual sobre o processo.

Essas estratégias apresentadas tem como objetivo a construção de caminhos de criação, ou seja, de transformação do material de pesquisa em dança. Entende-se, enfim, que tal desafio, sempre contemporâneo de questionamentos, pode ser entendido enquanto um vasto campo de investigação sobre as configurações estéticas das danças do Brasil e ainda, de subsidio teórico-pratico para contextos de arte- educação.

Referências bibliográficas

Abib, P. (2005). *Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo de saberes na roda*. Campinas: Unicamp/ Salvador: EDUFBA.

Amoroso, D. (2009). *Levanta Mulher e corre a roda: dança, estética e contextos culturais no samba de roda de São Félix e Cachoeira*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia.

Bião, A. (2000). Matrizes Estéticas: o espetáculo da baianidade. In *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume: GIPE-CIT.

Falcão, I. (2002). *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança – arte – educação.* Salvador: EDUFBA.

Martins, S. (2008). *A dança de Yemanjà Ogunté sob a perspectiva estética do corpo*. Salvador: EGBA.

Rodrigues, G. (1997). *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação.* Rio de Janeiro: Funarte.

Sodré, M. (1998). *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad.

Daniela Amoroso é professora adjunta da Escola de Dança e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Arte Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Tem desenvolvido projetos de pesquisa em configurações estéticas das Danças do Brasil. Atualmente é dançarina e pandeirista do Grupo Botequim, em Salvador, Bahia.

DANÇAR PARA TRANSFORMAR A VIDA: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA DANÇA EM ESCOLA RURAL NO INTERIOR DO BRASIL[33].

Cristiane Aparecida Freire Ferreira*, Ana Maria Pereira** & Katia Simone Mortari**

*Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins - Cornélio Procópio, Brasil
**Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Resumo: O presente estudo articulou o real escolar e o conhecimento científico. E considerou os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana, do português Manuel Sérgio, na consolidação da práxis educativa, no ensino da Educação Física, nomeadamente, do conteúdo Dança. Por meio das abordagens qualitativas em educação realizamos

[33] A apresentação deste trabalho nas comunicações do Seminário Internacional de Dança somente foi possível mediante o apoio financeiro da FUNDAÇÃO ARAUCARIA, órgão de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, que ampara a formação de recursos humanos do Estado do Paraná- Brasil.

interações entre os conhecimentos teóricos produzidos na academia e a realidade de uma escolar rural no Brasil, em que os estudantes são camponeses. O ensino da Dança imbuído a educar pessoas, compromissado com o movimento intencional, com sentido e com significado, no sentido de ser práxico, saber ser, estar e saber fazer.

Palavras–chave: dança; escola; motricidade.

1- INTRODUÇÃO

- O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) - Brasil

A *Secretaria de Educação*, do Estado do Paraná, Brasil, em parceria com a *Secretária de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, instituíram o *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE*. O Programa faz parte de uma política educacional brasileira de Formação Continuada de Professoras da Rede Pública Estadual e favorece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, por meio de atividades didático-pedagógicas orientadas e tem como objetivo a produção de conhecimento visando mudanças qualitativas na escola pública paranaense.

O Programa aborda todas as disciplinas curriculares, portanto uma delas é a Educação Física. Todavia, para efetivar as mudanças necessárias assumimos, neste Programa, a Ciência da Motricidade Humana como paradigma orientador das ações didático pedagógicas a serem consolidadas no âmbito escolar.

- O Contexto da Educação Física

A Educação Física Escolar desde o final do século passado tem lutado por mudanças. Ela ainda não superou a crise de identidade decorrente da falta de objeto de estudo. Conforme TOJAL (2004, p. 09) um aspecto a ser considerado “é a limitação do termo educação física, pois, na cultura brasileira, o termo é reducionista e é compreendido simplesmente como «educar o físico»”.

A maioria das aulas de Educação Física da escola não está sob a perspectiva de uma autêntica práxis, nem há uma dialética entre a teoria e a prática, objetivando uma educação que ajuda a preparar o estudante para enfrentar a vida (PEREIRA, 2007). O professor de Educação Física tem tendência a ensinar sob a égide do paradigma tradicional dualista cartesiano desprezando o paradigma atual, emergente, o da complexidade. Portanto, a intervenção docente nem sempre considera o ser humano em sua unidade e complexidade.

Entretanto, temos professores de Educação Física tanto do Ensino Superior como da Educação Básica que estão imbuídos em romper com a prática educativa fundamentada no paradigma tradicional. Os professores não podem ser somente educadores de físicos/de movimento humano e, sim, fazer parte de um processo de formação/educação de humanos que se movimentam de forma intencional, com sentido e significado, tendo em vista alcançar a emancipação pessoal e, por extensão, a evolução da coletividade.

Esta pesquisa está compromissada com a Dança no currículo escolar da disciplina Educação Física, porque este saber do patrimônio cultural quase não está presente em detrimento a outros conteúdos, tais como: os Jogos e os Esporte.

Então, desse modo para esta pesquisa formulou-se a seguinte questão: É possível o ensino da Dança sob o paradigma da Motricidade Humana,

considerando articulações entre a ciência e a realidade de uma escola para trabalhadores rurais?

Objetiva-se consolidar o ensino da Dança no âmbito da Educação Física Escolar perspectivando a formação humana e a educação de pessoas. Por meio do conteúdo Dança, as crianças e jovens experimentarão o movimento intencional, com sentido e com significado, no sentido de ser práxico, de aprender um saber ser, para saber ser e saber estar e, ainda, saber fazer. Dançar/mover para aprender e para transformar a vida numa buscando autonomia e criticidade.

Porém, para alcançar estes objetivos ousados e corajosos não podemos estar atrelados uma concepção de Educação Física Tradicional. E é por isso que escolhemos para iluminar este trabalho a Ciência da Motricidade Humana.

2- Os Pressupostos e os Fundamentos da Motricidade Humana

No final do século XX, Manuel Sérgio, filósofo português, elaborou a Ciência da Motricidade Humana e propôs um corte epistemológico em relação à Educação Física, consolidando a ruptura com o passado e defendendo a emergência de um novo paradigma.

A Ciência da Motricidade Humana não permite o reducionismo do ser humano somente ao físico, no qual a própria terminologia Educação Física indica. A nova ciência confere cientificidade e autonomia a essa área do conhecimento, porque rompeu com os princípios e as teorias das ciências naturais (newtoniana/cartesiana), que fragmentam o ser humano em corpo e mente, rompeu também com o pedagogismo simplista que agrupa um conjunto de atividades esportivas para a simples educação do físico.

Conforme Manuel Sérgio (1994, pp. 33-34), a Motricidade Humana está

pautada em alguns pressupostos e fundamentos, sendo que estes são:

> ***a) "Uma visão sistémica do homem. b) "A existência de um ser não especializado e carente, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência". c) "E, porque aberto ao mundo, aos outros e à transcendência, e deles carente, ele mostra um ser práxico, que sabe e que faz, procurando encontrar e produzir o que, na complexidade e na liberdade lhe permite unidade e realização".***

Dos aspectos que a motricidade supõe, o humano é considerado numa perspectiva de unidade, ser não especializado e carente, ser práxico, e, este aberto ao mundo, aos outros e a transcendência, ou seja, a auto-superação de sua condição atual, procurando num processo contínuo e descontínuo, conhecer e reconhecer, transformar a sua vida e por extensão a da coletividade que o cerca. Desse modo, a intervenção na escola conectada ao paradigma da complexidade, pode enfrentar, com coerência, o desafio de educar para a era planetária.

Motricidade o mesmo que corporeidade é ação do ser humano rumo à transcendência ou superação, numa perspectiva intencional, no sentido de vir a *ser mais* e um ser humano *melhor.* A Ciência da Motricidade Humana provoca uma revisão de valores pretendendo que:

> ***[...] o corpo-objeto da educação física ceda lugar para o corpo-sujeito da educação motora; o ato mecânico no trabalho corporal da educação física ceda lugar para o ato da corporeidade consciente da educação motora (DE MARCO, 1995, p. 101-102).***

Os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana podem-se constituir e se fortalecer como unidade científico-pedagógica do conhecimento básico de toda e qualquer expressão do movimento culturalmente construído, que se manifesta nos esportes, nos jogos e

brincadeiras, nas lutas, nas danças, nas ginásticas, entre outros. A Motricidade Humana tem como objeto de estudo a ação motora, a saber, o corpo em ato. É lícito dizer que a Motricidade tem presente à totalidade em devir, porque implica uma movimentação, que é sinônimo de vida, compreendida nas categorias do possível e do projeto esperança.

3- A Dança como conteúdo das aulas de Educação Física

Ao iniciarmos as discussões sobre os conteúdos a serem contemplados no ensino da Educação Física, cabe elucidar que conteúdo é a seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, modos de conduta e de procedimentos, entre outros, cuja apropriação é primordial para a educação e a formação da pessoa (COLL et al., 2000).

Entende-se que todos os conteúdos estruturantes da Educação Física devem ser ensinados na mesma proporção. Conteúdos estruturantes são

> ***"[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teoria ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino" (PARANÁ, 2008, p. 25).***

Há que desconstruir e desfazer a representação social equivocada, que persiste até hoje, de que a Dança é elitista, não adequada às aulas de Educação Física, que a concepção de Dança está associada à realização de gestos perfeitos e pré-estabelecidos.

Para ensinar Dança é preciso de estratégias metodológicas, pois a escolha dos conteúdos na escola deve ser apropriado a cultura e a realidade dos estudantes. Conhecendo a realidade das crianças do campo

não idealizamos ensinar uma Dança clássica, porque não teria sentido e nem significado na ação/sensação de dançar.

A intenção foi por meio da Dança favorecer o desenvolvimento da educação e da formação humana. Neste sentido, a proposição deste estudo junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional, destacou o ensino da Dança Folclórica, porque esta poderia contribuir com a apropriação da diversidade cultural permitindo que os estudantes aprendessem, ao mesmo tempo em que, experimentassem as diferentes possibilidades desse campo de conhecimento.

Alinhados ao pensamento Freireano, que nos aponta a importância de ressignificar o conhecimento, o que fazer para ressignificarmos conteúdo da Dança no âmbito escolar? É de suma importância dar um novo significado as aulas de Dança no cotidiano da escola, para que a mesma transcenda o senso comum e rompa com formas arraigadas e equivocadas em relação à sua prática.

Desde a Pré-História o homem dançava. A Dança surgiu da necessidade de expressão do homem, pois ela sempre esteve presente nos momentos solenes da humanidade (...) “das cavernas à era dos computadores, a Dança fez e continua fazendo história”. (SBORQUIA e GALLARDO, 2006).

Garaudy (1980, p. 27), na sua obra Dançar a Vida, afirma que: “a vida quotidiano pode ser expressa pela linguagem, mas não os acontecimentos que a transcendem. A dança exprime estas transcendências. O homem dança para falar sobre o que ele honra ou sobre o que o emociona”.

O ensino de Dança nas escolas reclama por mudanças. O agir e o refletir muitas vezes não se fazem presente na Dança escolar. MOREIRA (2004) explica que a prática da Dança nas aulas de Educação Física deve propiciar o construir de uma cultura reflexiva e um espaço para a

transformação dos estudantes. Seguindo este mesmo pensamento Vianna (1990) elucida que a técnica todo mundo pode aprender, mas a técnica não é nada sem a reflexão.

Para além de aprimorar habilidades motoras, há que aprender atitudes e valores, ou seja, o ensino de Dança deve deixar de ser apenas a construção de uma coreografia idealizada pelo professor e repetida pelo aluno, para ser a manifestação de um fenômeno coletivo, criada e transformada por todos os atores do contexto onde a aula acontece.

Na intervenção do conteúdo Dança podemos discutir e problematizar a pluralidade cultural propiciando ao estudante o conhecimento de outras formas de pensar, agir, reagir e perceber motricidade humana. O ensino de Dança deve contemplar a enorme riqueza das manifestações da motricidade produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos.

No transcorrer das aulas de Educação Física podemos fomentar momentos em que a história pessoal de cada aluno possa ser manifestada, suas experiências possam ser valorizadas e seu conhecimento ressignificado. Mais especificamente, romper com uma prática de Dança já pré-estabelecida, e valorizar a construção do novo tendo por referência a história de cada aluno.

Para Isabel Marques (2006) a Dança na escola tem como compromisso social ampliar a visão e as vivências corporais do estudante em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito criador, pensante, de posse de uma linguagem artística transformadora. Partimos do princípio de que a Dança na escola pode ser capaz de provocar situações de debate que permite ao aluno compreender e transformar sua realidade.

Urge a necessidade de se trabalhar o ensino da Dança, nas suas diferentes manifestações, de forma crítica e transformadora, buscando um diálogo entre o mundo da Dança e o mundo vivido pelo aluno, utilizando-a

como um meio para ampliar a visão do aluno, para que o mesmo seja um agente transformador da sociedade objetivando evolução e transcendência.

4- O Percurso Metodológico e a Implementação da Proposta Pedagógica

> “A luz se faz na travessia”.
>
> Guimarães Rosa.

Este trabalho se aproximou das abordagens qualitativas, porque expressou relevância no campo da investigação educacional e da intervenção didático-metodológica da disciplina Educação Física.

A pesquisa em Educação pressupõe vínculo a uma concepção de mundo, homem, sociedade, cultura, ou seja, um paradigma, à luz de uma determinada teoria. Numa explicação mais precisa, Gamboa (1995) explicou que a pesquisa em educação está atrelada a uma “concepção paradigmática”, ou seja, a uma lógica ou maneira, de ver, decifrar, analisar e intervir na realidade.

Os professores que participaram do *Programa de Desenvolvimento Educacional* de Formação Continuada elaboraram um Plano de Trabalho em parceria com os professores orientadores das Universidades. Este plano foi organizado em quatro etapas: a) elaboração do projeto de Estudo/Proposta Didático-Pedagógica; b) a elaboração de Material Didático; c) a orientação de Grupo (s) de Trabalho em Rede; d) a operacionalização da Proposta Didático-Pedagógica.

O Governo do Estado do Paraná iniciou o *Programa de Desenvolvimento Educacional* no ano de 2007 e este se mantém até a presente data. Este relato refere-se ao processo de formação da

Professora Cristiane Aparecida Freire Ferreira do Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins - Cornélio Procópio – Brasil, com a temática em Dança no contexto das aulas de Educação Física de uma escola rural, sendo orientada num primeiro momento pela professora Katia Simone Martins Mortari e, depois, pela professora Ana Maria Pereira.

- A construção do Projeto Didático-Pedagógico na concepção da Motricidade Humana

Elaborar projetos educacionais sob o paradigma da Motricidade Humana consistiu em enveredar-se pelas discussões epistemológicas, ontológicas e da práxis. Dito de outro modo é a tentativa de romper com o senso comum e com a tradição da educação do físico tão só. É a tentativa de retirar a Educação Física de uma simples área de atividade e inseri-la na perspectiva de área de conhecimento e fazer dela um novo produto cultural.

Todavia, a Ciência da Motricidade Humana efetivou grandes rupturas, alcança o salto qualitativo em nível da produção teórica e filosófica. Doravante, o que se põe em questão é como esse conhecimento se converte em prática social e material, e, sobretudo, no exercício qualitativo da práxis humana, tendo em vista o ensino dos conteúdos da Educação Física, nomeadamente, o jogo e as brincadeiras, os esportes, a ginástica, a luta, e a dança.

Na primeira fase do Programa, a professora da Educação Básica da Rede Pública orientados por professores de Universidades também Públicas, construiu o Projeto Didático Pedagógico a ser materializado na Escola.

- Elaboração do Material Didático-Pedagógico

A segunda fase do Programa a professora da Educação Básica da Rede Pública orientados pelos professores de Universidades construíram o Material Didático Pedagógico, sendo esta uma atividade de caráter obrigatório.

A opção foi pela elaboração de um Material Didático-Pedagógico, o qual consistiu na produção de texto de conteúdo pedagógico específico denominado de *Folhas*, que foi utilizado como material didático para alunos e apoio ao trabalho docente.

Ao elaborarmos o material didático, pertinente ao objeto de estudo, iniciamos as primeiras reflexões que tendem a culminar em um processo de transformação da Educação Física Escolar e do ensino da Dança, uma vez que ainda é comum nas aulas da referida disciplina aproximações com âmbito da prática e despreocupações com o ensino dos conhecimentos históricos, filosóficos e políticos dos conteúdos.

Especificamente, no Folhas, intitulado: *O conteúdo Dança na formação e emancipação do aluno*, abordamos o conteúdo estruturante Dança, tecendo relações com as disciplinas de História e Ciências, direcionadas à quinta série do Ensino Fundamental e teve como objetivo construir um conhecimento por meio da *Dança Folclórica Maçanico*, levando o aluno a ter um olhar plural sobre a Dança não se limitando apenas a realização de uma coreografia. A construção do material didático-pedagógico (Folhas) forneceu subsídios para operacionalizar o conteúdo Dança no chão da escola.

- Implementação da Proposta de Intervenção na Escola

A intervenção na escola ocorreu quando a professora em formação

continuada, do PDE, regressou às escolas e compartilhou o seu projeto de estudo, na forma de proposta de intervenção. A implementação da proposta ocorreu em duas frentes, uma junto aos professores que não estavam em formação continuada, mas que se organizaram em Grupos de Trabalho em Rede e, também, junto aos Estudantes. Propostas estas rigorosamente planejadas, acompanhadas e constantemente avaliadas.

As propostas de intervenções disseminaram os conhecimentos adquiridos no decorrer do Programa e primou pela relação teoria/prática (a práxis).

Faz-se necessário relatar que inicialmente tivemos resistências ao processo de implementação da proposta, nomeadamente nas ações docente em sala de aula. Os alunos estão acostumados com aulas de Educação Física com aproximações no campo das práticas e sem muita preocupação com o ensino de dado conhecimento fruto de um patrimônio construído historicamente.

O ensino da Dança neste estudo apresentou possibilidades de intervenção envolvendo a participação dos pais junto com os alunos. Ação em que respeitou o costume, o movimentos do cotidiano de um povo, da escola rural, ou seja, uma Dança conectada com a sociedade, com a cultura, a realidade da região, ou seja, uma expressão que representasse o sentir, o pensar e agir de nossa comunidade.

O processo de ensino-aprendizagem do conteúdo Dança ocorreu primeiramente, na *5ª Série A*, turno da manhã, 24 alunos. Depois num segundo momento a intervenção se deu na *8ª Série C,* turno da tarde. Turmas essas do Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins, da cidade de Santa Cecília do Pavão, Estado do Paraná- Brasil.

- O conteúdo Dança como elo de ligação entre família e escola

A primeira ação de ensino-aprendizagem do conteúdo Dança junto aos estudantes da *5ª Série A*. Primeiramente, a intervenção aproximou-se mais das dimensões teóricas, estudar de forma rigorosa e de conjunto, das Danças enquanto patrimônio histórico da humanidade. Paralelamente, aos estudos teóricos fomos experimentando/vivenciando a Dança Folclórica. E ainda, nos propusemos a favorecer uma interação escola-família, viabilizando o aprendizado, ao mesmo tempo em que fortalece o elo de afeto/convivência entre pais e filhos.

Por considerar a Dança como conteúdo/arte presente nas diferentes culturas e a representação da forma de se pensar, agir e reagir das diferentes pessoas de uma sociedade propomos, para esta intervenção, a participação dos pais em alguns momentos do desenvolvimento deste processo.

Enviamos convites aos pais ou responsáveis para comparecerem, no período noturno, em cinco aulas. Em nosso primeiro encontro com os pais, no período noturno explicamos o objetivo do projeto, contamos com a participação do diretor da escola que ressaltou a importância do nosso estudo. Compareceram 13 pessoas sendo 04 pais, 08 mães e 01 avó. Após explicação do projeto em questão apresentamos um DVD (Folclore em Questão) no qual mostrava algumas danças folclóricas. O filme foi um recurso utilizado para identificar quais danças folclóricas os pais já conheciam e também para verificar o interesse. Apenas dois pais disseram conhecer algumas.

Em uma escolha compartilhada (estudantes, pais e professora) optou-se por uma Dança folclórica do Rio Grande do Sul chamada “Maçanico”, pois os passos coreográficos são fáceis.

Durante o decorrer do processo realizamos atividades de dinâmica de

grupo com perguntas relacionadas à vida familiar e escolar. Observamos que alguns pais não sabiam nem a série que seu filho estudava.

Faz se necessário relatar que no início do processo a maioria dos pais apresentou muita timidez. Mas aos poucos a expressão da motricidade e da corporeidade foi cedendo lugar ao corpo reto e rígido.

Observamos que com o passar do tempo os pais se envolvem nas discussões e recuperaram as memórias da juventude e de outras experiências com alguma forma de dança, e também, relacionaram os movimentos com as situações do seu cotidiano. Observou-se, após alguns encontros a ausência da preocupação: “homem não dança”. Então, certos preconceitos sobre a Dança já foram superados.

Não poderíamos deixar de mencionar o efeito que isso causou em nossa escola, pois os pais foram convidados para participarem com seus filhos de uma apresentação na semana cultural, e muitos deles encararam esse desafio abrilhantando assim esse evento.

Após a apresentação um dos professores sugeriu que colocasse as fotos desta apresentação no blog da escola. Pediu-se também aos pais que relatassem sua experiência de participar com o filho de uma aula de Dança.

Havia um painel de fotografias na Feira Cultural, da nossa escola, ilustrando das atividades realizadas durante nossas aulas. O Diretor do Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins escreveu que: *“o presente estudo promoveu a interação entre a família e a escola, por meio da Dança”.* E defendeu a necessidade de ações nesta dimensão.

Na continuidade do processo solicitamos aos pais que escrevessem sobre a experiência vivenciada/experimentada.

Selecionamos um relato para ser apresentado neste estudo:

> “Foi uma experiência muito boa. É muito bom participar com os nossos filhos porque ele ficou muito feliz, e eu também. E nós temos que estar sempre na escola, para ver as dificuldades que eles enfrentam. A experiência foi ótima”.

Não podemos negar a resistência que os pais tiveram no primeiro encontro. Concluíram que se envolverem nas atividades uns pela insistência de seus filhos e outros por se tratar de um convite da escola. Enfim, perceberam a relevância do ensino da Dança no contexto das aulas de educação Física.

- O conteúdo Dança conectado com o mundo-vida do aluno

A segunda ação de ensino-aprendizagem do conteúdo Dança junto aos estudantes da 8ª *Série A.* O objetivo junto aos alunos da 8ª *Série* do período vespertino foi construir “temas” que envolvessem os costumes de nossa cidade o cotidiano de nosso povo, ou seja, uma Dança que tivesse a “cara” da nossa escola, e que representasse o sentir, o pensar e agir de nossa comunidade.

Optaram-se então por uma Dança que valorizasse a história do aluno, no caso os trabalhadores rurais. Então, partimos do contexto real, do “chão” da comunidade rural. Foi preciso respeitar a cultura geral na assunção e construção do conhecimento compartilhado, nomeadamente, o que se aprende com o professor e, também, aquilo que o aluno traz de sua vivência.

Qual Dança ensinar? Uma vez que o perfil de nossa escola é agrícola, fizemos uma pesquisa e descobrimos que o cultivo agrícola mais eminente é o café. A partir deste contexto realizamos visitas a sítios, fizemos pesquisas, debatemos com os estudantes sobre condições dos trabalhadores rurais e, a partir daí, elaboramos uma coreografia em que os

movimentos realizados desvelavam o processo de colheita do café.

No decorrer de nossas aulas procurávamos estratégias de problematização em que possibilitassem aos alunos refletirem e elaborarem hipóteses e expressarem por meio de perguntas investigativas como, por exemplo: É possível elaborar uma coreografia com os movimentos da colheita de café?

Avaliarmos o processo de intervenção da Dança na escola, por meio de questionário, e verificamos que os alunos não conheciam a Dança da colheita do café apesar de 03 anos trabalhar na lavoura. Notamos que houve uma mediação entre o saber popular e o saber erudito. Afinal, os estudantes aprenderam um conhecimento fruto da cultura corporal e o conteúdo estruturante Dança foi para além do físico-tão-só.

Nos relatórios redigidos pelos alunos pedimos aos mesmos que escrevessem não só o aspecto teórico, mas o que viveu enquanto corporeidade nestas aulas de Dança. Gostaria de ressaltar o comentário de alguns:

> “Eu colhia café, mas não sabia que existia uma Dança da colheita do café.” Fábio dos Santos Percino 8ªC.
>
> “Minha experiência foi muito boa, porque eu achava que a Dança era só apenas uma diversão, mas na verdade ela fez parte do nosso dia-a-dia.” Giovanna 8ªC.
>
> “Não foi muito difícil porque vivemos na colheita do café, por isso não foi difícil”.

Operacionalizamos na escola o conteúdo Dança, sob égide da Motricidade. Os estudantes estudaram a Dança, ao mesmo tempo, em que tiveram a oportunidade de criar uma coreografia a partir dos movimentos de colher, peneirar, ensacar e rastelar, refletindo sua corporeidade no seu mundo-vida.

5- Considerações Finais

Como orientadoras de professoras em processo de Formação Continuada observamos que elas carregam, em seu âmago, uma vontade enorme de mudar e de transformar a sua ação pedagógica e, também, a educação no seu contexto global.

O desafio da nossa profissão é educar. Eis a nossa responsabilidade. Neste projeto lutamos para que se consolidasse o rigor do conhecimento científico enlaçado de modo harmônico com a realidade viva da escola.

Mostramos com esta pesquisa que é possível ensinar Dança na escola. Verificamos que por meio da Dança as crianças e jovens puderam coreografar, ao mesmo tempo, aprender um conteúdo que traduziu a manifestação de linguagens de sua própria cultura.

Ressaltamos o valor desse conteúdo porque permitiu ao estudante conhecer e reconhecer um patrimônio que faz parte da sua cultura e de sua vida.

Rompeu-se nesta escola rural do Paraná-Brasil com a concepção de que Dança nas aulas de Educação Física é utilizada apenas como preparação para apresentações em eventos da escola, tais como, festa junina, uma comemoração ou festinha na escola. Dança é um conteúdo a ser ensinado de forma radical, rigorosa e de conjunto

Baseado no grupo de trabalho em rede (GTR) do qual fomos tutoras, por meio de relato dos professores, identificamos aspectos que dificultam o ensino do conteúdo, sendo estes: ausência de material didático para a educação básica, falta de organização e sistematização deste conhecimento por ciclos e tendência a reproduzir de forma mecânica e imitativa algumas coreografias que são veiculadas na mídia, trios elétricos

e programas de auditório.

A presente intervenção decorrente de nossos estudos se materializou na Dança folclórica, na forma lúdica, como fator social presente, como forma de linguagem corporal da cultura dos camponeses.

No que diz respeito a nossa intervenção junto aos estudantes podemos dizer que as potencialidades da Dança se fizeram realmente presente na práxis, construiu-se conhecimento por meio do conteúdo estruturante Dança no caso “Dança da Colheita do Café” já que esta foi conectada com o mundo do aluno em que houve sentido e significado.

Para os educandos o conteúdo Dança mostrou ser um contributo mais relevante do que uns “passinhos” a mais na vida dos deles. Nessa dimensão ao dançarmos podemos adquirir uma postura crítica diante do mundo, somos seres feitos para transformar e não para nos adaptar, pois, acima de tudo nosso compromisso é com a vida.

Nessa dimensão ressaltamos nesta conclusão a importância aos momentos de reflexão sobre uma dada ação realizada, quando o estudante, teve a possibilidade de questionar os movimentos realizados, de refletir sobre sua motricidade, tentando se posicionar de forma crítica, enriquecendo as ações vividas e experimentadas.

Trabalhamos para fugir das verdades absolutas, fixas e deterministas. O que nos permaneceu foi o real, como uma porta de acesso que nunca é possível fechar, porque haverá sempre novos significados nos mistérios da complexidade da vida humana. Haverá sempre ação intencional, via motricidade, a ser feita e a ser realizada como práxis dessa complexidade.

Haverá sempre o labor da consciência crítica a serviço de uma nova política, tendo em vista a liberdade, a justiça e a solidariedade. Haverá sempre uma prodigiosa força imparável da Motricidade do ser humano

aberto à evolução, tanto em nível individual como social e político.

6- REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez.

CÔRTES, P.; LESSA, B. (1997). *Manual de danças gaúchas*. São Paulo: IRMÃOS VITALE.

DE MARCO, Ademir (Org.) (1995). *Pensando a educação motora*. Campinas, SP: Papirus.

FARO, A.. J. (1986) *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FERREIRA, V. (2005). Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint.

FREIRE, P. (2004). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARAUDY, R. (1980). *Dançar a Vida.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

GADOTTI, M. (1995) *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez Editora – Instituto Paulo Freire.

GAMBOA, Sílvio. (1989). A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.

LAMBERTY, S. F. (1989). *ABC do Tradicionalismo Gaúcho*. Porto Alegre: Martins Livreiro.

MARQUES, I.A. (2001). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.

MARQUES, I.A (2006). *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez.

MORIN, Edgar.(et al) (2004a). Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

_____. (2004b). *Sete saberes necessários à educação do futuro.* 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, Brasília, DF: UNESCO.

_____. (2000). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (2007). *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual.* Documento-síntese do Programa de desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED.

PEREIRA, Ana Maria. (2007). *Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa*. 382 p. Dissertação (Doutorado) – Universidade da Beira Interior. Covilhã. Portugal.

SBORQUIA, S.P. e GALLARDO, J.S.P. (2006). *A dança no contexto da Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí

SÉRGIO, Manuel. (1999).*Um corte epistemológico.* Lisboa: Instituto Piaget.

_____. (1994). Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. (1999). Educação Física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus.

_____. (2003b). *Alguns olhares sobre o corpo.* Lisboa: Instituto Piaget.

TOJAL, João Batista. (2004). Da educação física à motricidade humana: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. (1990). *Filosofia da praxis.* 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

VIANNA, K. *A dança*. (1990). São Paulo: Siciliano.

Ana Maria Pereira
Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Norte do Paraná (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior - Portugal (2007), revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente ocupa o cargo de Professor Adjunto, na Universidade Estadual de Londrina, com interesses em estudos no âmbito da Educação Física Escolar, a pesquisar os seguintes temas: Motricidade Humana, Corporeidade e Ginástica.

Cristiane Aparecida Freire Ferreira
Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (1990), Brasil. Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar (1995). Participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (2007). Actualmente é professora na Educação Básica do Município de Cornélio Procópio-BR, no Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins. Tem interesse em estudos sobre Dança e Ciência da Motricidade Humana.

Katia Simone Martins Mortari
Licenciada em Educação Física, especialista em metodologia da ação docente e Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente está a desenvolver o doutoramento junto a Universidade Técnica de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana na área específica da Motricidade Humana e da Dança sob a orientação dos professores doutora Ana Paula Batalha e Manuel Sérgio. É professora assistente da Universidade Estadual de Londrina e membro de grupos de pesquisa na UEL e FMH.

DANÇAS COM TRADIÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: ESPAÇO DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Margarida Moura

UTL/FMH. Pólo do INET-MD, Portugal

Resumo: A cultura tradicional dançada, danças com tradição/danças tradicionais, enquanto elemento de conhecimento, apropriação, integração e interculturalidade educativa e social com crianças em contexto educativo multicultural. As boas práticas, com a utilização da pedagogia do projecto como recurso pedagógico propulsor de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso na aprendizagem vivencial dos participantes envolvidos. A estratégia do enfoque socioafetivo. A avaliação deste tipo de aprendizagem intercultural. Os seus efeitos positivos nas crianças e na comunidade educativa: auto – estima, interação socioeducativa e sociocultural, criatividade individual e coletiva, conhecimento técnico-formal, expressivo e cultural das culturas tradicionais implicadas, aceitação

e tolerância da diversidade cultural.

Palavras-chave: danças tradicionais; diversidade cultural; educação intercultural; crianças; contexto educativo.

Introdução

A educação intercultural entendida como processo que se desenvolve através da relação intensa entre os sujeitos implicados, que se relacionam de forma dinâmica, partilhando diferentes contextos culturais onde alicerçam as respetivas identidades e a partir dos quais se cria um ambiente criativo e formativo, "estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais" (Shay, 2006, p. 151), remete-nos para o paradigma sobre a educação, baseado na convivência e no diálogo na diversidade em condições de igualdade. Desenvolvem-se relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, preservando as identidades culturais e promovendo a troca e o enriquecimento recíproco.

A aprendizagem experiencial da cultura tradicional coreográfica, danças com tradição, em contexto educativo formal e infantil, de gestão multicultural, potencia e promove a educação intercultural e a interculturalidade educativa, constituindo-se como elemento estruturante, na proposta de intervenção sociocultural e artístico-educativa que avançamos**.**

A interação que este tipo de aprendizagem solicita e privilegia entre educandos com identidades culturais diferentes, possibilita eficazmente o intercâmbio e o diálogo intercultural de forma activa e crítica. Trata-se de refletir sobre uma forma de educação inclusiva, interdisciplinar, transversal e com enfoque holístico, utilizando a cultura tradicional coreográfica como

motivo, processo e resultado.

A utilização da pedagogia do projecto, assente na cooperação, na responsabilização individual, no respeito pela diversidade cultural, na aceitação das diferenças individuais e na valorização das diferentes contribuições culturais e artísticas das culturas implicadas, constitui o elemento fundamental da nossa proposta de intervenção.

A educação intercultural

Educação de valores e atitudes de solidariedade, respeito e aceitação mútua entre membros de uma sociedade, promotora do pluralismo convivencial e cultural (diversidade cultural, interação inter e intra grupos, e defesa de idênticas oportunidades). É pois um processo ativo de comunicação e interação entre culturas para seu mutuo enriquecimento (Sedano, 1997), possibilitando o convívio em sociedade de forma respeitosa, justa e solidária (Rubinelli, 2010).

Por cultura associamo-nos à definição apresentada pela Declaração da Cidade do México sobre Políticas Culturais da UNESCO (1982) in Sampson (2009), que define cultura como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. É simultaneamente a "diversidade criativa plasmada em culturas concretas com tradições e expressões tangíveis e intangíveis únicas e o instinto criador que se encontra na origem dessa diversidade de culturas" Sampson (2009, p. 8).

Na atualidade entende-se cultura, entidade em dialética transformação, como o processo de modificação das sociedades, em função dos caminhos

que lhe são próprios.

No contexto da educação intercultural outros dois conceitos merecem destaque, pluralidade e identidade. A pluralidade ou diversidade cultural deve ser entendida como fonte de oportunidades politicas, económicas e educativas, porém subsiste a ideia de que provoca perda de rigor e de identidade pela interação intra e intergrupos que está associado ao pluralismo cultural (Sedano, 1995). Todavia todas as tradições vivas estão submetidas à contínua reinvenção de si mesmas, na inovação, na criatividade e na receptividade a novas influências.

A identidade cultural assume-se como um processo mais fluido que se transforma por si mesmo e que deve ser considerado não tanto como herança do passado, mas mais como projeto de futuro.

Num mundo cada vez mais globalizado, com a permeabilidade das fronteiras culturais e o potencial criativo que nelas exercem os indivíduos, as identidades culturais provêm frequentemente de múltiplas fontes. A plasticidade crescente das identidades culturais é um reflexo da complexidade crescente da circulação mundializada de pessoas, bens e informação. A Globalização e o espírito nómada a ela associado remete para identidades dinâmicas e multifacetadas.

Danças com tradição na educação intercultural

> ***" We live in a society where we have to coexist. It does not mean that we have to like other cultures. But we have to be sensitive to each other's cultures. Indeed, through sensitivity, openness, and a willingness to learn, we can grow to be not only better artists or scholars, but also and more importantly, better human beings" (Murgiyantoa, 2008, p. 80)***

Por sua vez, Abramowicz, Barbosa & Silvério (2006) destacam a importância de incluir no quotidiano escolar, o discurso das diferenças como mais-valias da relação pedagógica professor-aluno, das relações entre as crianças e destas com a comunidade escolar, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais plural.

Na construção das sociedades do conhecimento, a escola enquanto entidade educativa deve salvaguardar as culturas próprias – região, província, país (Jimenez, Sancho e Calomadre (s/d)), assim como, partilhar e promover o intercâmbio com as demais culturas que fazem parte do contexto educativo, respeitando a diversidade e o direito à expressão cultural. As danças tradicionais assumem elevado valor sociocultural e educativo, ao favorecer as relações interpessoais, pelo aumento das atitudes positivas e afetivas perante os outros, "a aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática" (Sampson, 2009, p. 17), assim como, desenvolve as capacidades coordenativas, rítmicas, expressivas, técnico-artísticas, estéticas e comunicativas. Juntamente com a música e com os trajes característicos, constituem a maior fonte visual, o icon, muitas vezes esteriotipado, de tradição e da identidade étnica, "dance and its accompanying costumes and music can be said to operate as an almost instant symbol of identity in many ethnic and immigrant communities" (Shay, 2006, p. 46).

Como principais razões para a escolha das danças com tradição / danças tradicionais, enquanto conteúdo formativo e pedagógico na educação intercultural com crianças, destacamos:

a) a componente de relação que a caracteriza – danças de pares. Favorece a socialização e as relações interpessoais de forma natural e sem imposições. A partilha e a aceitação de cada um com suas histórias e singularidades próprias, acontece como consequência, contribuindo para

romper com preconceitos e esteriotipos.

b) A otimização das capacidades, psicomotora, performativa e expressiva. Melhora a coordenação rítmico-motora, a orientação espacial, temporal e relacional, assim como, a comunicação gestual através da linguagem corporal e estético-expressiva.

c) Enquanto elemento de conhecimento, apropriação, integração, difusão e estima das culturas presentes (maioritárias e minoritárias), de tradições e expressões tangíveis e intangíveis únicas.

d) Como símbolo e código que caracterizam a vida quotidiana dos sujeitos, no que à identidade cultural e educativa diz respeito.

e) Como meio de educação interdisciplinar e de diálogo intercultural ao promover a aquisição de competências interculturais em contexto educativo, como por exemplo, o saber ouvir, a flexibilidade cognitiva, a empatia, a humildade e a hospitalidade entre as crianças. Descobrem-se e incrementam-se atitudes cooperativas de respeito perante outras culturas. As atitudes guiam os processos percetivos e cognitivos de qualquer aprendizagem facilitando ou dificultando a aquisição de conhecimentos em consequência dos fatores afetivos e emocionais implicados. Um ambiente de aprendizagem afável e positivo fomenta o interesse para determinado conteúdo, conduzindo à transformação da realidade de forma consciente e responsável.

Cabe ao professor / educador, estabelecer pontes entre a cultura do educando e a cultura vigente, legitimando os saberes e os valores culturais das diferentes culturas implicadas. Um conjunto de objetivos devem ser pensados e operacionalizados por parte da escola e do professor com o propósito de promoverem a formação sistemática do educando integradora de atitudes favoráveis à diversidade cultural, de comunicação e interação social com pessoas e grupos culturalmente distintos (Sedano, 1995).

Objectivos educativos

Os objetivos a desenvolver com crianças em contexto educativo multicultural, aquando da aprendizagem das danças tradicionais, deverão contemplar as dimensões: artística (pelo carácter estético, interpretativo e performativo das danças com tradição), pedagógica (pela natureza formativa e de aprendizagem que comporta), histórica e sociocultural (pelas competências de relação, convívio e de diálogo intercultural que as danças com tradição potencializam e valorizam). Destacamos como principais objetivos:

- Sensibilizar as crianças para a fruição da arte e da cultura tradicional enquanto elemento performativo, expressivo, comunicativo e relacional.
- Reconhecer e valorizar as potencialidades e apetências artísticas das crianças.
- Trabalhar aprendizagens curriculares utilizando as danças com tradição como estratégia facilitadora e motivadora da aprendizagem.
- Possibilitar, através da participação efetiva das crianças nas atividades, o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas e interculturais.
- Potencializar a comunicação interpessoal e o clima relacional positivo da e na aprendizagem.
- Respeitar e valorizar a diversidade de identidades e culturas.
- Promover a entreajuda e a solidariedade educativa e social.

Importa diversificar as abordagens, enfatizando as relações entre culturas presentes, partilhando histórias e validando os diferentes "backgrounds" que cada aluno transporta. Robinson & Domenici (2010)

referem a importância de estratégias que trabalham o conhecimento, o cruzamento e a apropriação das diferentes histórias culturais, colocadas em diálogo e conectadas umas com as outras.

Objectivos específicos

A aprendizagem experiencial das danças com tradição em contexto multicultural, trabalha e promove, através do movimento expressivo e do movimento coreográfico específico a cada repertório, de forma natural e consequente, a aprendizagem das expressões musicais específicas dos repertórios das diferentes culturas implicadas. As proprioceções e a aprendizagem através do movimento, dota o educando de experiências mais intensas e duradouras que as percebidas pelo canal auditivo mediante interpretação estática (Castilla, 2010).

Como objectivos específicos sugerimos:

- Conhecer, através das danças, padrões culturais das várias regiões do país e de outros países.
- Relacionar as danças tradicionais com as respectivas culturas (onde, quando, porquê e como se dança).
- Reproduzir os principais estilos coreográficos das culturas presentes (malhão, moda, mazurca, vira, polka, funáná, etc.).
- Identificar e reconhecer as componentes espaciais, técnicas, rítmicas, expressivas e de relação das danças.
- Partilhar com os colegas e com o educador as danças tradicionais que conhece.
- Relacionar-se com o par, o outro e o grupo, de forma psicomotora, cognitiva e socioafetiva.
- Valorizar as aptências, atitudes e empenhamentos dos colegas.

- Explorar a criatividade individual e coletiva.
- Participar no trabalho de grupo cooperante e partilhado.
- Reproduzir as danças tradicionais com entusiasmo e alegria.
- Perceber a utilidade das regras, da disciplina e da igualdade de oportunidades, autoridade, deveres e direitos de todos os participantes, independentemente das culturas que representam.

Trabalhar o diálogo intercultural e educativo através das danças com tradição, deverá permitir que as crianças, vivenciem, analisem, interpretem e comparem as danças das diferentes culturas sem julgamentos, preconceitos ou visões eurocêntricas. Todas contribuem para a riqueza da educação intercultural: umas mais rítmicas e melódicas, outras mais acrobáticas e virtuosas, outras ainda, mais dinâmicas, instáveis, graciosas, compassadas.

Nas pedagogias atuais, em contextos educativos interculturais, defendemos, tal como Schoorman & Bogotch (2010), um ensino eficaz baseado, na equidade, no respeito, na aceitação, no incentivo, no conforto, no crescimento social e emocional, na tolerância e na consciencialização das crianças perante as culturas que partilham e apreendem. Trabalha-se também a reinvenção, reconstrução de tradições, criando-se novos produtos performativos pelas pontes, partilhas e conexões estabelecidas. Murgiyanto (2001) refere a cultura tradicional indonésia, como promotora de reinvenção das tradições, criando novos produtos artísticos tradicionais e produtos artísticos contemporâneos baseados nessas mesmas tradições.

Pedagogia do projecto

A educação intercultural é ainda uma realidade dialética, com muitos ideais mas também dúvidas e reticências. As escolas mantém o dilema quanto ao modelo a aplicar, unidade - diversidade, comunidade -

individualização, estratégias gerais – estratégias específicas para trabalhar a inclusão, etc.. Andersen & Ottesen (2011) destacam que a liderança escolar eficiente deve basear-se na confiança e na justiça social, porém o empreendimento educacional não será forte e poderoso se estudantes, professores, pais e gestores não compartilharem valores inclusivos, como sejam: a criação/reforço de competencias e compromisso coletivo para o ensino e práticas de aprendizagem inclusivas.

Como princípio metodológico na aplicação e desenvolvimento das danças com tradição em contexto educativo multicultural, defendemos a pedagogia do projecto caracterizada por: a) O planeamento é flexível e de acordo com o contexto educativo e sociocultural; b) O programa das danças com tradição adapta-se aos educandos e às estruturas educativas do quotidiano escolar; c) Não existem imposições metodológicas mas sim orientações gerais aferidas e especificadas com o contributo dos alunos; d) Promove-se a responsabilização individual, onde o direitos e deveres existem com a mesma autoridade; e) Aceitam-se as diferenças individuais como mais-valia, pelo contributo individual e personalizado que partilham para e com o grupo; f) O processo educativo e intercultural adapta-se e é aferido em função das evoluções de cada educando; g) Respeita-se a diversidade cultural, independentemente do gosto individual de cada um; e h) Valorizam-se as contribuições artísticas e culturais das culturas implicadas. A pedagogia do projeto "coloca a criança no centro das atividades. Baseia-se no prazer, na prática artística, na experiência vivida" (Moura, 2004, p. 37).

Conteúdos e atividades

A educação intercultural em contexto educativo questiona os conteúdos ministrados, as linguagens utilizadas e desenvolvidas, as relações sociais

existentes, as metodologias utilizadas na transmissão dos conteúdos programáticos, as formas de avaliação dos processos e dos resultados, a própria organização do contexto. Na perspetiva intercultural a Escola não é mais espaço de criação de conhecimento, sociabilização e integração sociocultural e socioeducativa através de modelos etnocêntricos, onde se privilegia determinado "corpo cultural" baseado e definido pelos poderes dominantes, mas sim espaço integrado de culturas com igual prioridade de participação e envolvimento.

Valorizando as práticas de aprendizagem inclusivas de danças tradicionais em contexto escolar , consideramos que os conteúdos e as atividades a promover, devem ser seleccionados e organizados de acordo com os domínios do desenvolvimento, cognitivo, sócioafectivo e psicomotor, privilegiando os dois últimos. Da diversidade conteudística, consequência da diversidade cultural existente, destacamos:

- Movimentos, acções, gestos, posições, atitudes nas danças com tradição;
- Padrões rítmicos do movimento;
- Espaços, níveis, planos, progressões, direções, formas e figuras;
- Relações e interações sociais, expressividade, jogos mimados;
- Intencionalidade, histórias e simbologia, associadas às danças tradicionais;
- Trajes, adereços e encenações;
- Géneros coreográficos e características próprias que os distinguem;
- Padronização e estética das danças;
- Composições coreográficas e comunicativo-expressivas;
- Experiências de encenação;
- Istrumentos musicais e sonoros;

- Escuta auditiva e rítmica dos materiais sonoros;
- Canções – união do texto com a múscia, explorando a força expressiva, conceptual e comunicativa da palavra;
- Saberes das crianças – singularidade cultural – conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos, a partir de suas vivências fora do contexto escolar. Observação, manipulação e vivencias diretas das crianças (formas, ritmos, histórias e modos de cantar, dançar);
- Oralidade – canções, vozes, expressões vocais, sonoridades.

Estratégias e recursos interculturais e educativos

A diversidade cultural estimula a criatividade e a inovação frutificando a inteligência cultural. O seu caráter dinâmico comporta a salvaguarda do património material e imaterial assim como a criação de condições facilitadoras da eclosão da criatividade (Sampson, 2009).

No sentido de desenvolver e otimizar os conteúdos e as atividades, de acordo com os objetivos da aprendizagem experiencial das danças com tradição, sugerimos como principio basilar, na educação intercultural, a aprendizagem em contexto lúdico e de confiança entre os participantes, convertendo os educandos em agentes da sua própria aprendizagem, apropriando-se dos conhecimentos, símbolos e linguagens (**Esquinca, Delgado, Secerci, & Rodriguez (**enero – junio, **2010**), específicas dos e aos repertórios tradicionais que transportam e partilham.

Defendemos como estratégia principal e estruturante da aprendizagem intercultural, o enfoque socioafetivo através da experimentação, da diversidade de vivencias, operacionalizadas nas inúmeras atividades rítmicas, expressivas, coreográficas, técnico-artísticas e de relação

interpessoal e intergrupal que as danças tradicionais possibilitam. As crianças aprendem a estar com os outros, a conviver, a fazer amigos entre os colegas (Moura, 2003).

Como estratégias e recursos de aprendizagem intercultural e educativa, destacamos:

- Inclusão dos alunos na escolha de temas/atividades.
- Realização de actividades formativas de natureza cultural, expressiva, relacional e artística, das danças com tradição, adaptadas ao desenvolvimento das crianças e ao contexto sociocultural e educativo concretos.
- Transmissão de conteúdos técnico-formais e ritmico-expressivos, aferidos e progressivamente desenvolvidos em função das capacidades (possibilidades e limitações) dos participantes.
- Utilização do vídeo como recurso pedagógico, de visualização das danças, aprendizagem de repertórios, observação, apreciação e critica – avaliação.
- Visualização de registos fotográficos de danças tradicionais de diferentes países e regiões para trabalhar e desenvolver o espirito critico bidirecionado para os gestos corretos ou técnicas corporais padronizadas com fins performativos e interpretativos. Responsabilidade partilhada do educador, das crianças e seus familiares na procura, aquisição e partilha dos materiais.
- Promoção do clima lúdico e recreativo, com recurso a jogos cantados, dançados e expressivos, da cultura tradicional, do gosto e selecção das crianças, orientados e apoiados pelo educador.
- Valorização dos empenhamentos e sucessos individuais através do feedback positivo justificado.

- Exaltação (utilização de feedbacks positivos justificados, aplausos, eleição de “assitentes artísticos” do educador,... de entre outros) das situações de criatividade individual e coletiva, situações de composição e improvisação expressiva e coreográfica orientada pelo educador, mas exploradas, decididas e apresentadas pelas crianças.
- Visitas de estudo e trabalho de campo a grupos culturais locais (na freguesia, no bairro) que tenham no seu repertório danças tradicionais. Entrevistas com os locais (mediadores, idosos, ...) sobre o repertório coreográfico característico da cultura que transportam e transmitem.
- Criação de práticas corporais que implicam as crianças em experiência de produtores/criadores de cultura, de composição, de expressão e de comunicação. Reportagens fotográficas, audiovisuais e “newsletters” construídas pelas crianças sobre conteúdos selecionados pelo educador com o contributo dos educandos.
- Participação ativa dos agentes educativos implicados (professor da turma, estagiária, professor de apoio, auxiliares de acção educativa) no quotidiano educativo e nas atividades de danças com tradição, com as crianças.
- Mediação intercultural, para prevenção e melhoria das relações de conflito e do conhecimento triangulado, educador – escola – bairro.
- Implicação das crianças e dos familiares na partilha e transmissão de repertório tradicional específico das suas culturas (canções, histórias, danças, figurinos, músicas, gastronomia). Apresentações em contexto de sala de aula, para familiares, amigos e agentes educativos.

- Apresentações temáticas e públicas dos materiais coreográficos construídos ao longo do processo.

Referenciais avaliativos

Como referenciais avaliativos neste tipo de prática educativa ,que se quer intercultural, defendemos a avaliação na sua tripla função: 1) diagnóstica, no início do processo e com o intuito de aferir as intenções e o planeamento do educador; 2) formativa, durante o processo, para conhecer, regular, alterar e controlar a intervenção pedagógica e 3) prognóstica, no final da intervenção, quer como elemento diagnóstico para a planificação futura, quer como previsão e aconselhamento futuro e detecção de talentos nas crianças implicadas.

Interessa avaliar o processo, seus resultados e repercussões. Interessa seguir e promover a participação de todos os educandos de acordo com as possibilidades e limitações de cada um. Libertar a estrutura educativa de perconceitos e esteriótipos perante minorias culturais. Avaliar o ponto de partida e o ponto de chegada de todos os intervenientes implicados na educação intercultural.

Ferramentas avaliativas

No que respeita às ferramentas avaliativas possíveis de utilizar, destacamos:

- Entrevistas semi-estruturadas, não estruturadas e estruturadas, individuais e coletivas, às crianças e aos professores sobre os conteúdos aprendidos, as relações sociais desenvolvidas e o impacto da intervenção na educação intercultural desejada.

- Tarefas de criação e improvisação coreográfica, exploradas durante as sessões, com apoio do docente na organização e orientação dos recursos: motivos coreográficos, expressivos e musicais e também como “trabalho de casa”, com apoio dos colegas, amigos e familiares na exploração de novos materiais ou aperfeiçoamento dos já iniciados.
- Diários pessoais dos educandos, a realizar durante a aplicação do programa de danças com tradição, sobre sucessos, alegrias, ansiedades, vontades, e desejos sentidos.
- Grelhas e relatórios sínteses de reflexões desenvolvidas em grupos de discussão, estimulados e orientados pelo educador. Promove-se situações de apreciação e critica em que os educandos julgam momentos e situações uns dos outros e também defendem as suas convicções, valores culturais e de cidadania, perante os demais.
- Diplomas-prémio pelas atitudes adequadas (respeito e cumprimento das regras, participação ativa, efetiva e concentrada nas tarefas, respeito e cooperação com o colega, o educador e o grupo) entregues ao longo do processo e no final da intervenção.
- Registos audiovisuais dos produtos coreográficos conseguidos, quer durante o processo quer no final do mesmo.

Conclusões

A aprendizagem construtivista, com recurso metodológico à pedagogia do projeto, revela-se, no caso presente da educação intercultural através das danças com tradição, adequada e promotora de sucesso. Parte-se das experiências pessoais que cada um transporta, dos seus repertórios culturais e tradicionais enriquecendo-os e completando-os através de

aprendizagens significativas e relevantes para os intervenientes, aprendizagens que permitem conhecer, entender, partilhar e valorizar as próprias realidades culturais. Valorizam-se diferentes pontos de vista e estimula-se o diálogo e a interacção entre os participantes.

A repercussão deste tipo de prática educativa intercultural, contribui para um modelo de educação que exclui formas de educar, etnocêntricas ou monoculturalistas.

Como principais resultados sobre o efeito da aprendizagem intercultural de danças tradicionais em contexto educativo multicultural, consequente da nossa experiência e intervenção artístico-pedagógica, com crianças entre os 7 e os 10 anos de idade em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico Português (Moura, 2003 & Moura, 2004) destacamos: 1) os principais efeitos nas crianças envolvidas e 2) os principais efeitos na comunidade educativa concreta onde foi ministrado programa de danças com tradição.

Efeitos positivos nas crianças:

Os efeitos positivos situam-se a vários níveis:

(a) Autoconhecimento, autonomia, senso de igualdade, desinibição e auto – estima. Conhecem melhor o seu corpo, as capacidades rítmicas, expressivas e coreográficas experienciadas e desenvolvidas e que muitas vezes não consciencializam.

(b) Relações interpessoais - relação com os colegas, com a professora e demais agentes educativos implicados. Pelas competências que experienciam e desenvolvem, psicomotoras, cognitivas e socio-afectivas, passam a respeitar-se e admirar-se mais, sendo natural o professor alterar ideias pré-concebidas sobre as crianças e estas sobre o professor, sobre o auxiliar da acção educativa e sobre a escola.

(c) Criatividade e sentido critico. As situações de aprendizagem experiencial no âmbito da composição da coreografia tradicional, integradora dos vários repertórios dos grupos culturais implicados, torna-os mais desinibidos, ousados e com sentido crítico pessoal refinado. Constroem, inventam e reinventam novos arranjos coreográficos.

(d) Comunicação gestual. Pela linguagem estética, expressiva e corporal que vivenciam. Desinibem-se, exploram, interagem e descobrem semelhanças nas diferenças culturais que conhecem e aceitam.

(e) Competências técnico-formais, expressivo-relacionais e artísticas das culturas tradicionais envolvidas . Adquirem, apropriam-se, aplicam e partilham padrões coreográficos característicos das danças aprendidas.

(f) Diálogo educativo intercultural. Integração social e educativa consequente, também, do clima relacional vivenciado nas sessões - lúdico, formativo e muito participativo, em que as crianças se conhecem melhor. Aceitam e valorizam as diferenças individuais que caracteriza cada um em particular e o grupo em geral. Respeitam-se mais e orgulham-se de si e dos outros – colegas, professor, família, escola.

Efeitos positivos na comunidade educativa

Relativamente à comunidade educativa também os efeitos positivos se distribuem a diferentes níveis:

(1) Conhecimento, difusão e estima da cultura própria e das demais culturas existentes no contexto educativo.

(2) Participação ativa e efetiva dos agentes educativos (professores, auxiliares de educação, artista-animador, familiares) nas atividades com as crianças (fazendo, orientando, gerindo, apoiando, divertindo).

(3) Reconhecimento das boas práticas: valores, atitudes, normas, regras, relações e comportamentos sociais mais afáveis, tolerantes, flexíveis, perante a diversidade cultural do contexto educativo.

(4) Aquisição ou descoberta do sentimento de pertença ao grupo, à turma, à escola e ao bairro.

(5) Valorização das diferentes contribuições artísticas e culturais, individuais e coletivas, dos educandos, independentemente das culturas implicadas.

(6) Diminuição dos comportamentos de violência, de racismo, de preconceito, de esteriótipo e de exclusão escolar e social assim como do preconceito cognitivo, artístico, estético e sociocultural entre e para com as populações multiculturais existentes.

Defendemos um diálogo intercultural, conducente à educação intercultural, através do ensino e da aprendizagem experiencial das danças tradicionais enquanto património tradicional e cultural específico dos intervenientes num contexto educativo concreto. Neste domínio consideramos determinante a aplicação de estratégias que: a) questionem o caráter monocultural e o etnocentrismo explícito ou implicito nos currículos escolares; b) articulem igualdade e diferença de práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural em estreita relação com o direito de educação para todos; c) construa e reconstrua identidades culturais (individuais e coletivas), integradoras do passado histórico e de novas configurações, consequentes da evolução dinâmica do próprio conceito de cultura; d) promovam a interacção sistemática (de diálogo e construção conjunta) entre os diferentes intervenientes, com diversas procedências (sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.) da e na escola; e) valorizem e divulguem a dinâmica da educação intercultural, integradora de todos os atores implicados (crianças,

professores, artista-educador, auxiliares da acção educativa, familiares, etc.); f) favoreçam a organização e a participação ativa dos educandos na escolha e desenvolvimento das temáticas; e g) trabalhem com objetivos artísticos, pedagógicos e sobretudos sociais para melhoria da qualidade de ensino dos educadores e melhorias de aprendizagem das crianças (Moura, 2004).

Referências bibliográficas

Abramowicz, L., Barbosa, M., & Silvério Valter (2006). *Educação como prática da diferença.* Campinas, SP. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=sRUOlZKSNFQC&pg=PA150&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+intercultural&hl=ptR&sa=X&ei=lEIdT6qmH4iy8gO49ujaAg&redir_esc=y#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural&f=false

Andersen, F. & Ottesen, E. (December 05, 2011): "School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge". *Intercultural Education, 22*, 4, 285-299. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.617422

Bleszynska, K. (January 01, 2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education, 19,* 6, 537-545. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568335

Castilla, M. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *HAOL*, 23, 85-97. ISSN 1696-2060

Esquinca, A., Delgado, E., Secerci, Y. & Rodriguez, G. (enero – junio, 2010). Escribiendo danza folclórica Mexicana. Resultados de un proyecto de investigación-acción de prácticas letradas en la danza. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 32*, 1, 81-97. Retrived from http://tariacuri.crefal.edu.mx

Freire, I. (Abril, 2001). Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos CEDES*, *XXI*, 53, 32-55.

Gorski, P. (January 01, 2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education, 19,* 6, 515-525. Retrived from http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568319

Jimenez, A.; Sancho, T.; Calomarde, E. ( ). *Diversidad cultural: La danza folclórica como medio de identidad e integración sociocultural*. Retrived from http://telematica.politicas.unam.mx

Mara, I. (Abril, 2001). A Dança-Educação no contexto de uma experiência intercultural. *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do. Cadernos Cedes*, XXI, 53. Retrieved from http://www.scielo.br

Mediel, O. (2008). La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. *In Música, Arte, Diálogo Civilization*, pp 27-64. Retrieved from http://hum742.ugr.es

Moura, M. (2004). A dança como componente de formação no projecto MUS-E – Artistas na escola. In Daniel Tercio (Ed.), *Actas do Encontro Nacional A Dança no Sistema Educativo* (pp. 33-41). Cruz Quebrada: fmh edições.

Moura, M. (2003). MUS-E- Artistas na escola... experiência de integração social e educativa... vivência criadora e formação artística. *In EDUCARE APPRENDERE, 1,* (pp. 111-122). Lisboa. CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Murgiyanto, S. (January 01, 2001). Multiculturalism and reinvention of tradition: Recent practices in dance making in Indonesia. *Contemporary Theatre Review, 11,* 2, 69-81.

Robinson, D., & Domenici, E. (January 01, 2010). From inclusion to integration: intercultural dialogue and contemporary university dance education. *Research in Dance Education, 11,* 3, 213-221.

Rubinelli M. (Septiembre, 2010). Educación Intercultural. Diálogos, conflictos y desafíos. *Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades, 0*, 82-88. Retrieved from http://www.rescoldo.org

Sampson, F. (2009). Relatório munidal da UNESCO - *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris. Georges Kutukdjian e John Corbett editores. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org

Schoorman, D., & Bogotch, I. (January 01, 2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': the challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education, 21,* 1, 79-85. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/14675980903491916

Sedano, A. (1997). *Educación intercultural*. *Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española. Retrieved from http://pdf.rincondelvago.com

Sedano, A. (1995). La educación intercultural, hoy*. Didáctica,* 7, 217-240. UCM. Retrieved from http://www.ucm.es

Shay, A. (2006). Choreographing identities: folk dance, ethnicity and festival in the United. North Caroline. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=mX2tZ_nZsTkC&printsec=frontcover&dq=folk+dances&hl=ptBR&sa=X&ei=8VAdT6n3A4Lc8AOMkuiuCw&redir_esc=y#v=onepage&q=folk%20dances&f=false

Margarida Moura
mmoura@fmh.utl.pt
Professora Auxiliar com nomeação definitiva na FMH-UTL com leccionação e investigação nos domínios da Dança Tradicional Portugesa. Coordenadora desde 2008 da licenciatura em Dança. Possui Doutoramento na especialidade de Dança – Dança tradicional e Mestrado em Ciências da Educação-Dança, pela FMH-UTL. Orientadora científica de estudos de Mestrado e Doutoramento. Investigadora do Instituto de Etnomusicologia-Centro de Estudos em Música e Dança-INET-MD.

DANZA FOLCLÓRICA ESPAÑOLA EN EL AULA: SU ADAPTACIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DE JUEGOS RÍTMICO-MUSICALES

Ana Mª Díaz Olaya, José Luis Chinchilla Minguet y Germán González Sánchez

Universidad de Málaga, España

Resumen: Sin duda alguna, la utilización de la danza como recurso pedagógico en el aula es una evidencia demostrable, resultando de este hecho una clara optimización tanto del proceso enseñanza-aprendizaje como del propio desarrollo integral del alumno, atendiendo a sus aspectos emocional, social, afectivo y cultural. Por medio de esta comunicación se pretende mostrar la forma de llevar a cabo la enseñanza de la danza folclórica española a alumnos de Educación Obligatoria a través de

diversas actividades basadas en la combinación de juegos rítmicos-musicales que faciliten la coordinación, el ritmo y la adquisición de patrones motores destinados a favorecer el aprendizaje de las diferentes coreografías propuestas en el aula.

Palabras clave: danza; educación; ritmo; juegos.

Introduction

El desarrollo integral del individuo a través de la danza folclórica, es una opción que el profesor de enseñanza obligatoria debe tener en cuenta a la hora de realizar su programación de aula, ya que los beneficios que se pueden obtener a través de este tipo de enseñanza suelen resultar idóneos en un doble sentido: por una parte, el acercamiento del alumno al propio folclore de su país o región valorando y reconociendo de esta forma su propia cultura y alejándolo de la excesiva influencia de las ajenas, como la americana, y por otra, alejarlo de la invasión de los medios multimedia de los que actualmente la sociedad está siendo víctima, disminuyendo por este motivo el desarrollo creativo del individuo desde las primeras etapas de desarrollo.[34] Además, tanto la televisión, los juegos interactivos y los diversos programas de PC están basados en esta cultura tan conocida y aceptada por nuestros jóvenes. El caso contrario lo ocupa la cultura española, apenas valorada y apreciada por los mismos en parte por su

[34] Sin embargo, los beneficios de esta influencia resultan evidentes si se atienden a aspectos como la globalización, la comunicación y el avance tecnológico y científico del que estamos siendo testigos en esta nueva era.

escasa difusión.

Por tanto, sirviéndonos de esta evidencia, un objetivo principal marcará la siguiente investigación: acercar la danza folclórica española al aula mediante juegos motrices y música popular, para que el alumnado tome conciencia de su propio patrimonio, reconociéndolo como suyo.

Las actividades planteadas para conseguir dicho objetivo, deberán realizarse a través de materias afines a la mentalidad de los educandos, en este caso la música y la educación física, ya que, existe un predominio en ellas del aspecto lúdico, además del propio ejercicio físico, encargado de desinhibir a unos alumnos que en la mayoría de las ocasiones poseen problemas a la hora de comunicarse y expresarse. (Díaz, 2011, p.5).

Por este motivo, el presente trabajo trata de evidenciar la cooperación entre ambos especialistas, el de música y el de educación física, para llegar a una misma meta, esto es, el reconocimiento y valoración de la danza folclórica española, y en sentido más amplio, de la cultura española en general. Cada uno, ejercerá su influencia a través de su propio campo de acción específico de su materia, esto es, el primero a través de la utilización de música popular y la enseñanza de la coreografía en sí, y el segundo a través de juegos motrices a través de los cuales el alumnado adquiera e interiorice destrezas que posteriormente conduzcan y faciliten un correcto aprendizaje de los movimientos específicos de cada danza.

La Situación Actual de la Danza en la Enseñanza Primaria Española

La Educación Artística integra en la legislación vigente la música y plástica[35], consideradas estas materias un medio de expresión y comunicación. La danza se incluye tanto en la materia de música como en el área de Educación Física gracias a su consideración de lenguaje, considerándose un pilar esencial para el desarrollo del individuo, y se reconoce la marginación a la que ha estado sometida con respecto a otros lenguajes codificados. A pesar de este paso adelante, para su supervivencia en el currículo, continúa dependiendo de la materia de música, utilizándose como herramienta para la consecución de objetivos musicales o corporales. En ninguno de los casos se contempla con la independencia propia de un arte que no necesitaría justificación alguna para su aparición en el aula, ya que de por sí es autosuficiente y cumple determinados objetivos propios y beneficiosos para el alumnado.

En la última reforma legislativa sobre educación, cuyo resultado es la ley vigente actual, la LOE, se sigue otorgando un papel relevante a este arte dancístico dentro del currículo oficial a lo largo de los diferentes niveles educativos que conforman la enseñanza básica obligatoria. Su aparición se limita al campo de la expresión de lo percibido y lo sentido, concretamente al bloque número cuatro “Interpretación y creación musical”, en el que se desarrollan “habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y danza”. (R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre) en (Díaz, 2011, pp. 6-7).

[35] La LOE ha suprimido la dramatización, por lo que la educación artística queda limitada en la actualidad a la música y la plástica.

Los Juegos Motrices a través del Área de Educación Física

La realización de juegos en la clase de Educación Física no debe quedar como una actividad aislada, sino que deberían servir al niño como proceso educativo y liberador. (Chinchilla, 1994). El juego puede emplearse de forma coherente dentro del proceso educativo (Vidal, 1988), llevando implícito en el desarrollo del mismo una serie de objetivos didácticos que en este caso servirán para el propósito de facilitar el aprendizaje de determinadas danzas, no quedando limitados los mismos a la mera posibilidad de quedarse enmarcados como actividad lúdica (Chinchilla, 1998).

Según las posibilidades que los juegos nos permiten alcanzar, se pueden distribuir como “juegos recreativos”, divididos en “juegos de iniciación a las habilidades básicas y específicas” y “juegos que desarrollen los objetivos generales de la educación física” (Parlebás, 1988). El primer bloque es el que se trabajará en este caso, del que formarán parte aquellos juegos que intentan mejorar determinadas habilidades que tiene cada deporte (en este caso cada danza), por poseer alguna similitud en los gestos o en los propósitos, tales como correr, saltar, girar, coordinar brazos y piernas, etc.

Metodologia de Enseñanzas de las Danzas

Los profesores de música y educación física toman aquí un papel protagonista, ya que, en este caso, sus materias van a funcionar como vehículo para aproximarse a la mentalidad de los alumnos. En la actualidad, los contenidos de las mismas están presentes en la mayor parte de las actividades que desarrollan los niños a lo largo del día, resultando de esta forma continua su presencia y, por supuesto, su

influencia. Esta aproximación resulta del todo improbable si se realiza a través de las llamadas materias instrumentales, como matemáticas o lengua. Sin embargo, el aspecto lúdico que predomina en los contenidos procedimentales de música y la educación física van a determinar la apertura de los alumnos hacia los conocimientos que en ella se impartan.

El desarrollo de esta actividad planteada, es decir, el aprendizaje de una danza folclórica a través de juegos motrices y música popular, comprendería una serie de fases imprescindibles para ser llevada a cabo:

1ª fase

El primer paso para su puesta en marcha es el aprendizaje por parte del docente de música de una serie de danzas originarias de diferentes regiones españolas mediante la asistencia a cursos o por medio de la visualización y grabación de las mismas durante su ejecución por parte de profesionales. Es muy útil en este apartado recoger el folclore de cada región que visitemos puntualmente. Para ello, la cámara de vídeo será la mejor aliada y posteriormente mostrará fielmente tanto las coreografías como la indumentaria si es que nos interesa.

2ª fase

Selección de la danza objeto de aprendizaje y análisis musical de la misma a través del docente de música.

3ª fase

En primer lugar, y en base a esa danza, el docente de educación física seleccionará una serie de juegos motrices, donde se desarrollen una serie de habilidades y destrezas que posteriormente sirvan para el desarrollo de la coreografía. Como ejemplo, si en la coreografía adquieren protagonismo los giros, en dichas actividades preliminares se trabajarán los mismos. De la misma forma, si el equilibrio va a ser elemento fundamental de la

composición coreográfica, se redundará sobre dicho movimiento con anterioridad. De esta forma, el alumnado se familiarizará con este tipo de acciones propias del resultado final. Estos juegos serán realizados por el alumnado en base a la música popular de la propia danza, obligándoles a seguir un pulso o ritmo determinados y familiarizándose a su vez con la misma.

4ª fase

Una vez que los alumnos hayan adquirido las destrezas necesarias propuestas, puesta en práctica de las mismas en base al aprendizaje de la coreografía planteada en un principio.

MATERIALES UTILIZADOS

- Juegos motrices
- Música popular
- Repertorio de danzas, formado por diversos tipos de danzas pertenecientes a mi propio repertorio construido a través de los años. Claro está que en lo que respecta a las tradicionales destacan mayoritariamente las andaluzas, debido a mi procedencia.

Danzas regionales andaluzas

Verdiales, Malagueña, Jota Aceitunera, La Reja, Tanguillo, Olé de la Curra

Danzas de otras regiones

Jota de Aragón, Isa Canaria

Danzas del mundo

Danza alemana, Jingle Bells, Sirtaki, Polonesa, Danza turca, Gigantes y enanos, Troika, Carnavalito argentino.

Conclusiones

La inclusión de la cultura española dentro del currículo de la enseñanza obligatoria resulta fundamental para que la sociedad se identifique con la misma, aprendiendo a apreciarla, valorarla y reconocerla como suya, por lo que se convierte en una urgente necesidad el especificar de forma más clara y concisa el papel de la misma dentro de la educación, evitando de esta forma ambigüedades que pueden llegar a dañar y distorsionar su imagen. La aproximación a dicha cultura no debe asociarse exclusivamente a la materia de música, recayendo el total de la responsabilidad sobre el docente de dicha asignatura, sino que debe abordarse desde las diferentes materias que componen el currículo actual, haciéndose necesario por tanto una puesta a punto en lo referido a la formación docente del profesorado en este tema, para así poder llevar a cabo esta tarea de forma más óptima y precisa. En este caso, el especialista de educación física adquiere un papel protagonista a la hora de abordar dicha responsabilidad, al participar mediante los juegos motrices en dicho tipo de aprendizaje. Por tanto, se hace necesaria la estrecha colaboración entre ambos especialistas para llegar de esta forma a obtener los resultados esperados a través de un aprendizaje global y significativo para el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blazquez, D. (1992). *La actividad motriz I y II*. Barcelona: Inde.
Carrasco, R. (1982). *L'activité du débutant*. París: Vigot.

Chinchilla y otros (1994). Bases para la aplicación del juego en las clases de educación física. Madrid: Atype.
Chinchilla, J. y otros (1995). *Iniciación deportiva en primaria*. Málaga: Libro en casa.
Chinchilla, J. y otros (1998). *Educación física en Primaria*. Madrid: CCS.
Chinchilla, J. y otros (1998). *Educación física y su didáctica en primaria*. Jaén: Jabalcuz.
Chinchilla, J. y otros (2000). Desarrollo Curricular de la Educación física en Primaria. Sevilla: Wanceulem.
Chinchilla, J. y otros (2002). *Didáctica de la Educación física*. Madrid: CCS.
Constance, E. (1987). *Juegos colectivos*. Madrid: Visor.
Díaz, A. (2011). Música y danza, vehículos para la consecución de armonía en un centro escolar conflictivo. Herramientas básicas para el profesorado en Maquillón, Javier., Mirete, Ana: *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Murcia: Universidad de Murcia.
Díaz, A. (2011). La responsabilidad del docente de música ante la danza, en *Música y Educación, 85*, 211-212. Madrid: Editorial Musicalis S. A.
Fernández, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías*. Madrid: Editorial CCS.
García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
Lifar, S. (1966). *La danza*. Barcelona: Labor.
Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
Parlebás, P. (1994). *Jornadas sobre el juego*. Unisport, Málaga.
Schmit, G. (1989). *Juegos para escolares*. Unisport. Málaga.

Ana Mª Díaz Olaya
Profesora del área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga y profesora de Enseñanza obligatoria de primaria y secundaria. Doctora en Historia y Ciencias de la Música. Realiza tareas de investigación en torno a la danza educativa y cuenta con diversas publicaciones sobre la danza aplicada al ámbito educativo.

José Luis Chinchilla Minguet
Profesor Titular del área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga. Doctor en Actividad Física y Deporte. Realiza investigaciones sobre Actividad Física y Expresión Corporal y cuenta con numerosas publicaciones sobre el tema.

Germán González Sánchez
Profesor del área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga y profesor del Conservatorio Superior de Música de Málaga. Realiza diversas investigaciones sobre música popular y su aplicación al aula.

“É GOSTANDO QUE SE APRENDE” – ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA QUE TEM FUNCIONADO

Elaine Izabel da Silva Cruz & Aline Helena da Silva Cruz***

*Secretaria Municipal de Educação de Goiânia / Secretaria da Educação do Estado de Goiás, Brasil

**Secretaria da Educação do Estado de Goiás / Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo: A maior parte da comunidade escolar e da sociedade ainda não entende que a dança na escola não precisa excluir os movimentos conhecidos pelos alunos, nem eliminar a cultura que tem influenciado suas histórias de vida. Porém, é preciso ampliá-los. Neste sentido, este trabalho compartilha uma proposta de ensino de dança na escola que tem obtido resultados positivos através das metodologias trabalhadas. Por meio das aulas objetiva-se o crescimento em nível cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor dos alunos. Mostrando que a dança, como arte, tem lugar no palco e na recreação, sendo que nas escolas, é possível afirmar através dos resultados obtidos que os alunos podem ter acesso tanto a um ‘palco’

de recreações como a ‘recreações’ no palco.

Palavras-chave: dança; ensino básico; aulas de dança; dança-arte-educação.

Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9493/96 (LDB) tornou o ensino da arte componente curricular obrigatório e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, de 1997, passaram a incluir a arte com suas quatro linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) como disciplina curricular. Após mais de dez anos, ainda há muito que discutir, pesquisar e aprender sobre as possibilidades de trabalhar a dança na escola enquanto arte e educação.

Em meio a debates, projetos e estudos sobre a dança enquanto linguagem artística no Brasil nota-se que

> ***é a pluralidade que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao "tchan"), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela (Marques, 1997, p.20).***

Apesar dessa infinidade de propostas/ações e do Brasil ser um país marcado por danças: seja nas tradições folclóricas de cada região, no

carnaval, nas festas juninas, no repertório de artistas nacionais e até mesmo na “dança dos famosos” ou no “se ela dança, eu danço” da televisão; o que se percebe é que no âmbito da educação formal das escolas a dança é recheada de preconceitos, tradicionalismos excludentes e, quase sempre, existe para suprir apresentações nos momentos festivos.

Isso acontece, entre outros motivos, porque os professores que atuam na escola, não possuem formação específica e/ou experiência na área, resumindo as aulas a momentos livres de dança ou a ensaios direcionados para apresentações de dança em datas comemorativas da escola. Há, também, aqueles que apesar de dominarem alguma técnica da dança, não conseguem transferi-la para um modelo que seja adequado à escola que atuam, com as características inclusivas e críticas, ou seja, pedagógicas da própria dança.

> ***A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, de 1a. a 4a. séries, assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências prático-teóricas como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança. A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas. (Marques, 1997, p.22)***

Em relação aos alunos, não há dúvida: gostam da dança e, a maioria, de dançar. Algo errado, porém, nota-se quando ao iniciar a aula, o professor se depara com alunos sentados e sem disposição, ou alunos que só querem dançar as músicas e danças da ‘moda’. Mencionando, ainda, o fato de que durante as aulas, em que os alunos tem oportunidade de se

expressarem, só conseguem repetir os movimentos já moldados e conhecidos, divulgados pela mídia.

Verifica-se no cotidiano das escolas que os alunos não tem um referencial próprio ou regional da dança. Suas sequências coreográficas remetem sempre às mesmas figuras: imagens da mídia que estão impregnadas em suas memórias. Consequentemente, dançar e vestir de forma diferente do artista do momento é sair da zona de segurança em que se encontram e ter a probabilidade de não mais serem aceitos pelo grupo social que integram.

Infelizmente, essa referida situação torna-se rotina no ambiente escolar porque a maior parte da comunidade escolar e da sociedade ainda não entende que a dança na escola não precisa excluir os movimentos já conhecidos pelos alunos, nem eliminar a cultura que tem influenciado suas histórias de vida. Porém, é preciso ampliá-los.

Sendo assim, este trabalho visa compartilhar uma proposta de ensino de dança na escola que tem obtido resultados positivos através das metodologias trabalhadas, desde março de 2009, em uma Escola de Tempo Integral do Município de Goiânia-GO (Brasil).

Métodos

Local de realização das aulas de dança.

A Escola de Tempo Integral possui um padrão diferenciado das demais escolar brasileiras. Nas instituições integrais, os alunos permanecem na escola por mais de 8 horas diárias durante cinco dias semanais. Pois,

> ***O objetivo da Educação Integral é atender crianças, adolescentes e jovens com uma proposta diferenciada, que contribui para a formação do aluno, envolvendo atividades***

> ***relacionadas à valorização humana nas dimensões física, psíquica, afetiva, ética e emocional. Durante a permanência na escola, o educando é acompanhado por professores e oficineiros que buscam incentivar o aprendizado e melhorar o desenvolvimento escolar/social de cada um. Nesta perspectiva, as ações educacionais passam a ser desenvolvidas baseadas em uma nova organização de tempo e espaço em que o educando permanece mais tempo na instituição, realizando também atividades extra-classe que envolvem reforço escolar, esporte, cultura, cidadania e lazer, aliadas às aulas regulares. (Máximo, 2011, p1).***

Desta forma, nessa escola, as aulas de dança não acontecem dentro das disciplinas de educação física ou arte, mas em uma aula específica de dança. Alguns conteúdos dessas outras disciplinas são trabalhados na aula também, porém na perspectiva da dança, pois eles são importantes para o desenvolvimento, na criança, da compreensão de que a dança é uma obra de arte produzida através do movimento humano. Esse movimento corporal, no entanto, não é vazio, mas carregado de sensibilidade e intencionalidades. “E destacamos a singularidade desta em relação às outras artes em virtude de sua existência se dar através de seu criador, ou seja, na dança, artista e obra são um só” (Fiamoncini, 2002-2003, p.66).

Nesse sentido, essa proposta buscou estratégias de ensino com as quais os alunos pudessem se identificar com a dança, sabendo que “O ser humano não é movido apenas pelo pensamento, mas também pela sensibilidade, pelo que experimenta e vive, aprendendo através de suas manifestações, do seu expressar espontâneo” (Fiamoncini, 2002-2003, p.62). Assim, parte-se da premissa de que o aluno deve gostar da aula de dança, para depois aprender algo sobre a própria dança.

Na perspectiva desse trabalho, as possibilidades com as crianças vão além das habilidades motoras relacionadas a determinado estilo de dança,

pois

> ***A criatividade e a expressividade tendem a se perder diante do excesso de técnicas provocado pela busca do desempenho físico e do virtuosismo na dança. Assim, ficam à margem os pensamentos, as necessidades e os sentimentos das pessoas, o que pode ocasionar-lhes uma falta de sentido para continuar dançando. (Fiamoncini, 2002-2003, p.61).***

É claro que o ensino da técnica é viável e acontece na escola, mas não na perspectiva do rendimento, competição e conseqüente exclusão dos alunos que não se adaptam a ela.

O trabalho com as crianças ocorre em aulas que tem duração de uma hora e acontecem, em média, duas vezes por semana. As aulas são realizadas na própria sala dos alunos ou na quadra da escola. Por meio destas, tem se objetivado o crescimento em nível cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor dos 220 alunos do ensino fundamental I, ciclos I e II. Além disso, oportuniza-se aos alunos a compreensão de que eles tem muita história para contar a respeito de si e do mundo, sendo que a dança pode ser o instrumento para narrar cada uma delas, bem como transformá-las por meio de uma sensibilidade crítica.

O processo de ensino-aprendizagem se dá dessa forma, pois, essa linha de raciocínio corrobora com a idéia de que a

> ***Arte implica modificar (criativamente) o existente para que ele chegue a ser outra coisa. Assim, entendemos arte como um canal aberto à crítica, à espontaneidade e ao momento próprio de criação, o que resulta na obra que expressa nossos sentimentos, vivências e sonhos. (Fiamoncini, 2002-2003, p.63).***

Apresentação da dança aos alunos.

As atividades nas turmas se diferenciam por grau de dificuldade de acordo com a maturidade que elas apresentam durante as aulas. Vale ressaltar que a escola de tempo integral em Goiânia segue a educação em ciclos, em que “as turmas são organizadas tomando-se como principal critério a faixa etária do educando. Ciclo I – para alunos de 6, 7 e 8/9 anos; ciclo II – para alunos de 9 a 11/12 anos e ciclo III – para alunos de 12 a 14/15” (Mundim, 2007, p. 2-4). E apesar da faixa etária similar dos alunos de cada turma, o processamento do aprendizado não é imediato e há alunos que respondem aos estímulos de modo mais demorado que os demais, o que deve ser considerado durante o preparo de cada aula pelo docente.

As aulas com os alunos mais novos (6 anos) iniciam-se de forma lúdica com histórias e músicas, evoluindo para brinquedos cantados e brincadeiras musicadas/dançadas. Aguça-se a criatividade e a sensibilidade das crianças, proporcionando, ainda, o desenvolvimento da parte psicomotora (noção corporal, noção espaço-temporal, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora e ritmo) de maneira prazerosa.

A partir de então, já não há mais diferenças significativas entre as atividades dessa turma para as demais turmas do ciclo I (2º -7 anos e 3º ano -8/9 anos). As próximas atividades são propostas de acordo com o progresso e interesse que as crianças vão apresentando. Ao longo do ciclo I trabalha-se com movimentos locomotores (alongar, girar, virar, balançar, equilibrar) e de estabilidade (pular, saltar e deslizar), sempre aliados a expressão da sensação que cada movimento é capaz transmitir ao corpo que o executa. As crianças, também, experimentam algumas danças regionais do Brasil e são iniciadas no processo criativo da montagem coreográfica e da improvisação. Esse é um período importante, pois,

> ***O aluno, no momento da improvisação, tem de lidar com o não planejado, com o imprevisto, buscando resolver a tarefa que lhe for apresentada através de movimentações criativas, despindo-se das formas tradicionais e estereotipadas (Fiamoncini, 2002-2003, p.67-68).***

Sistematização da proposta.

Ao final do ciclo I ou início do ciclo II, dependendo da turma, começa o estudo sobre os elementos/fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência, bem como suas qualidades, conteúdo que se estende por todo o ciclo II, séries em que as crianças amadurecem sua relação com a dança.

Apesar de todo este conteúdo ter sido desenvolvido anteriormente, o amadurecimento das crianças permite que nesta etapa ele seja trabalhado de forma consciente pelos alunos, que começam a pensar sobre cada movimentação. Esse é um momento de grande aprendizado pois

> ***Os quatro elementos/fatores fundamentam a Arte do Movimento, pois são eles, de acordo com Laban, que o compõe, e a combinação de suas qualidades gera tipos de vocabulários corporais. Os fatores de movimento e os elementos de esforço são material básico de aprendizado e análise de vocabulários/códigos de movimento (Rengel, 2006, p.123).***

É válido lembrar que a experimentação das danças regionais, os processos criativos de montagem coreográfica e improvisação continuam a acontecer no decorrer das aulas das demais turmas, mas, de modo mais aguçado a cada etapa alcançada.

Na sequência desse processo em que se desenvolve o conhecimento, utiliza-se de forma mais sistematizada a proposta triangular de Ana Mae

Barbosa na qual o aprendizado em arte se da através da contextualização histórica, do fazer artístico e da apreciação artística, não necessariamente nessa ordem. “A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação (...)” (Barbosa, 1991, p. 10).

Desta forma, além das aulas expositivas, os alunos lêem textos, assistem vídeos e experimentam movimentações de diversos estilos de dança: jazz, contemporâneo, afro, street dance e quantos outros eles sugerirem e se interessarem. É válido, nesse momento, refletir sobre o processo de imitação das crianças em relação aos adultos.

O docente como referência para o estudante.

As crianças que não possuem nenhum referencial de dança além dos oferecidos pela mídia, ao participarem de uma aula de dança necessitarão de um novo modelo para mudarem e aprimorarem o seu olhar a respeito dessa arte.

> ***Poderíamos pensar que no caso da dança na escola – onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno que o aprendizado de passos específicos – a imitação não está presente. No entanto, essa idéia é equivocada. (Strazzacappa, 2001,p.78)***

Strazzacappa (2001) alerta para o fato de que se os professores “não querem assumir o papel de modelo, a mídia o é a todo momento”, e conclui: “Cabe agora a cada um refletir sobre qual modelo considera mais interessante e, sobretudo, trabalhar com as crianças o desenvolvimento do olhar crítico” (p.78).

A realidade da escola e o contexto de vida dos alunos proporcionam a

atuação do professor não só como docente, mas também como artista. Desta forma, inclui-se, também, nas aulas momentos em que o professor torna-se padrão de movimentos, uma referência que proporciona novas possibilidades aos alunos, diferentes das oferecidas pela mídia.

Resultados e Discussão

O conhecimento da dança, e a vivência diária nesta modalidade artística, proporcionaram experiências de ensino, que permitiram, nos projetos desenvolvidos na escola, conectar os alunos com a Arte da Dança. Através do trabalho desenvolvido, tem-se verificado uma maior interação afetiva e social entre os alunos e com todo corpo docente. Além disso, verifica-se uma evolução da parte psicomotora, da sensibilidade e da maturidade no que todos pensam ser a dança.

> ***A arte, bem como a estética, tem seu valor cada vez mais incontestável na escola que visa uma educação voltada ao desenvolvimento do potencial de sentir, expressar e criar do ser humano. Arte e estética desenvolvem uma forma de inteligência diferente, de agir criativamente, de expressar-se melhor e com mais segurança, de sentir e perceber melhor o que está à volta, de estar preparado para o diverso e o imprevisível, sempre apto à mudança (Fiamoncini, 2002-2003, p.66).***

Do mesmo modo, acredita-se na ideia de que

> ***educar é compreender que visualidades, imagens, subjetividades, estereótipos, conceitos, preconceitos e suas representações são socialmente construídos e, portanto, são concepções arraigadas ao mundo disforme das generalizações, autoritarismos, fundamentalismos e sexismos: ou seja, formas de ver mediadas por lentes míopes e unidirecionais. (Valença, Martins & Pereira, 2008, p. 245).***

Assim, cabe ao professor despertar um novo olhar no aluno, que o leve a sensações e experiências, fazendo-o compreender a dança de forma mais ampla e, consequentemente, tomar gosto pelas aulas.

Na experiência aqui descrita, paulatinamente, os alunos estão percebendo a diferença entre as movimentações impostas pela mídia e as propostas nas aulas, compreendem algumas técnicas e as possibilidades de as utilizarem. Nesse sentido e em relação a experimentações de técnicas e estilos de dança os resultados corroboram com a ideia de que

> ***O equilíbrio entre desenvolver movimentos com criatividade e com habilidade técnica deve ser buscado e constantemente considerado. Em algumas aulas, o foco pode deter-se mais em um que em outro, mas cada um deles é importante e em vários aspectos são inter-relacionados no ensino da dança (Rolfe apud Freire, 2001, p.37).***

Os corpos dos alunos tem sido despertados para uma nova dança, transformando, ampliando e facilitando o modo como participam dos processos criativos de composição e de improvisação coreográficas. É notório o fato de que “a dança permite a manifestação da singularidade de cada um, da sua forma única de ver, pensar, inventar, constituindo-se, simultaneamente, meio e catalizador da criatividade humana”. (Lacerda & Gonçalves, 2009, p.106)

Os resultados deixam claro que a dança, enquanto manifestação artística, pode e deve ser elaborada no ambiente educacional, mostrando sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

De igual modo, Best entende que as artes são, pelo menos, tão completamente educacionais como qualquer outro aspecto do currículo, assim como Orey considera que a educação estética é acessível a todos, não sendo mais misteriosa do que aprender a ler, a escrever e a contar ou

mesmo inventar conceitos e demonstrar teoremas. (...) o que é corroborado por Patrício ao afirmar que

> ***"(...) uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial não se limita a mutilar gravemente a cultura humana; na verdade, e mais seriamente porventura, mutila a própria humanidade futura que se prepara pela educação de hoje." (Lacerda & Gonçalves, 2009, p.108)***

O trabalho desenvolvido tem recebido reconhecimento por parte da Secretaria Municipal de Educação sendo, por dois anos consecutivos, exatamente o período de desenvolvimento da proposta, a escola escolhida para apresentação na Mostra Artística Cultural (MAC) do Município de Goiânia. Esta Mostra promove a integração e o surgimento de habilidades artísticas entre os educandos. "Em 2009 o espetáculo da IV MAC foi baseado no tema Brasilidade (...) e apresentado para mais de seis mil pessoas". (Paiva, 2010, p1). A V MAC (ano 2010) atraiu em dois dias de apresentações, "no Teatro Rio Vermelho do Centro de Convenções, um público superior a 8.400 pessoas" (Santos, 2010, p1).

A escola foi, ainda, convidada em 2011 para apresentar o trabalho desenvolvido nas aberturas dos Jogos Escolares do Município e da semana da Cultura Paz. Esses fatos tem motivado ainda mais os estudantes e o grupo escolar na dedicação a esta modalidade artística que tanto cativa os brasileiros.

Apresentações artísticas e culturais fora do ambiente escolar elevam a auto-estima dos alunos, que passam a se perceber enquanto artistas. Nessas situações, eles são submetidos a olhares diferentes do que estão acostumados como os dos colegas de escola, dos pais ou dos professores. Ali, então, notam com mais clareza o quanto seus corpos são capazes de

transmitir sentimentos e sensações. Além de vivenciarem e amadurecerem a expectativa de apresentações, passam o dia no camarim, lidam com a troca de figurinos, com os momentos vividos na coxia, e até mesmo aprendem o controle emocional. Isso provoca neles uma imensa satisfação e um desejo de aprender mais.

Essas questões são diagnosticadas em conversas com os alunos ao fim das aulas, apresentações ou mesmo pelos corredores da escola. Alguns pais/responsáveis também gostam de falar do que vêem ao longo do ano na disciplina de dança. Em relação a eles, ainda é preciso um trabalho de conscientização para que compreendam a dança que é proposta aos alunos da escola. O fato deles só verem a conclusão do que é desenvolvido, dificulta o entendimento do que é feito durante as aulas. Mas, acredita-se que, com o tempo, virá essa conscientização naturalmente.

Conclusões

Este trabalho visou compartilhar uma proposta de ensino de Dança na Escola de um trabalho que acontece, desde março de 2009, em uma Escola de Tempo Integral do Município de Goiânia e que tem dado certo. As experiências de Ensino concretizam a premissa de que o aluno deve gostar da aula de dança, para depois aprender algo sobre ela (dança).

Ficou claro que é necessário ao professor de dança capacitação e relação com essa arte fora da sala de aula, buscando entender de que forma seus conhecimentos cooperam ou atrapalham sua prática pedagógica; já que os alunos precisam conhecer novas possibilidades do ato de movimentar-se e novos significados da arte e do belo, entendendo que não é errado gostar ou dançar os movimentos pré-moldados pela mídia, porém é preciso enxergá-los com um novo olhar, com novas

perspectivas, entendendo a história da dança de sua preferência.

Na proposta apresentada, os alunos tem acesso tanto a um ‘palco’ de recreações como a ‘recreações’ no palco. Deixando-nos satisfeitos com os resultados obtidos até o presente momento.

É claro que o exposto aqui não será receita para nenhum professor da área, mas poderá contribuir com outros trabalhos a respeito da dança na escola e para o crescimento da pesquisa nessa área do conhecimento.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A.M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE

Fiamoncini, L. (2002-2003) Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática 6*: 59-72.

Freire, I.M. (2001) Dança-Educação: O Corpo E O Movimento no Espaço do Conhecimento. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, abril. Obtido em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=en&nrm=iso>. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100003.

Lacerda, T. e Goncalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Rev. Port. Cien. Desp*., jan. v.9, n.1, p.105-114.

Marques, I. A. (1997) Dançando na escola. *MOTRIZ. v. 3*, n. 1.

Máximo, L. (2011). *Educação Integral Privilegia Desenvolvimento Social e Escolar.* Portal da Prefeitura de Goiânia. 19 (Abril), 1. Obtido em: http://www.prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/otrabalhoquevoceve.php?tla=2&cod=156.

Mundim, M.A.P. (2007). Tempo e conhecimento na organização do ensino em ciclos: O Processo de Implantação em Goiânia (1997-2000). *Cadernos Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.* Novembro, n. 4, p 1-18. Obtido em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/273.pdf

Paiva, E. (2010). *IV Mostra artístico-cultural no município está em reta final de ensaios.* Portal da prefeitura de Goiânia. 20 de setembro. Obtido em: http://prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/goianianoticias.php?tla=2&cod=1608&pag=

Rengel, L. (2006). Fundamentos para análise do movimento expressivo. Em Mommensohn, M. & Petrella, P.. (Org), *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento* (pp.121-128). São Paulo: Summus Editorial.

Santos, E. (2010). *5ª MAC Leva Público Recorde ao Centro de Convenções.* Portal da Prefeitura de Goiânia. 19 (Novembro). Obtido em: http://prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/goianianoticias.php?tla=2&cod=2146.

Strazzacappa, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. (2001) *Cad. CEDES* [online]. v. 21, n.53, pp. 69-83. Obtido em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005.

Valença, K B C. & Martins, R; Pereira, A. (Jan/Jun 2008-Jul/Dez 2008) Um olhar 'formatado'. Visualidades. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual.* V. 6, n. 1 e 2: 244-253.

Agradecimentos

Este artigo é um relato de experiência, fruto da dedicação e do trabalho desenvolvido pela autora Elaine Izabel da Izabel da Silva Cruz na Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte. Os autores agradecem o apoio e reconhecimento da direção, da comunidade escolar e da secretaria municipal de Educação da prefeitura de Goiânia na realização das aulas.

Elaine Izabel da Silva Cruz
elaineizabel@hotmail.com
graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora de dança da: Secretaria da Educação do Estado de Goiás; Secretaria Municipal de Educação – Goiânia; Colégio Expovest Júnior e tutora (EAD) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Coreógrafa do Projeto Semear e bailarina da Giro 8.

Aline Helena da Silva Cruz
alinehelena@hotmail.com
graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Biologia pela UFG. Doutoranda em Biologia (Concentração em Genética) da Universidade de São Paulo. Tem experiência como bailarina do Projeto Semear: dança/teatro - Igreja Presbiteriana do Novo Horizonte, professora de: Ciências - Secretaria da Educação do Estado de Goiás; Histologia e Genética - FACERES; Histologia e Biologia - UFG.

EDUCAÇÃO PELA ARTE: A MÚSICA E A DANÇA COMO EXPRESSÕES LIBERTADORAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tícia Viviani S. Guia de Britto* & Alberto Batinga Pinheiro**

*Dança - Universidade Federal da Bahia, Brasil
**Geografia – Universidade Federal da Bahia, Brasil

Resumo: Este trabalho visa contribuir com mais um olhar sobre a discussão da prática da arte-educação enquanto instrumento de sensibilização e motivação para a cidadania. Ainda pretende ir além buscando a compreensão do corpo/ mente como unidade no processo de construção do conhecimento. Para tanto são discutidos o papel limitador dos corpos – imposto pelo tradicional modelo da escola formal, ainda em voga –, e o que uma educação através do sensível poderia vir a contribuir para o corpo emancipado pelas práticas da dança e da música.

Palavras-chave: corpo/mente; educação; educação pelo sensível; arte;

arte-educação; sensibilização.

Introdução

A educação formal ainda adota, largamente, um regime de disciplinamento, adestramento, e controle dos corpos. Daí porque, em grande parte, nas escolas brasileiras, as salas de aula são um ambiente fechado, com cadeiras arrumadas em fila, associadas à noção de ordenamento, disciplina e uniformização. Nestes ambientes, deve parecer que apenas às cabeças e mãos dos educandos são permitidos movimentos mais amplos, e ainda assim seu uso está ligado a um dado caráter normativo que implica em proceder de maneira padronizada. É, também, como se o restante do corpo pudesse ser relegado, não precisasse se expressar por movimentos mais incomuns para o ambiente; e quando é dado expressar-se mais amplamente se torna de imediato, temente a atos de vigilância e controle, vez que toda normalização pressupõe punições, das mais leves às mais severas. É com este ambiente pouco favorável ao corpo como expressão, comprometido com a sua massificação, que o professor de arte, de música, se depara: um quadro previamente concebido de negação do corpo vivido.

Segundo Érica Beatriz Verderi (2000, p.23), tal regime está fundamentado numa visão mecanicista do conhecimento onde corpo/ mente são vistos como duas entidades distintas.

É então nesse ambiente de negação do corpo que a pessoa vem sendo educada. Uma quase que absoluta negação de seus movimentos como meio de expressar-se, ou às suas percepções, frente ao mundo vivido.

Contando que dado professor preze pela tradição onde a repetição e o

controle façam parte da sua estratégia de ensino, tudo estará em conformidade. Mas o que faz um professor que compreende esta maneira de ensinar como uma ação limitadora? Que fazer dentro de um sistema tão fechado e controlado, onde a docilização dos corpos é prática tão comum? Que postura adotar diante do entendimento, mais ou menos geral, de que a mente e o corpo são entidades dissociadas, e não o próprio corpo. Neste contexto percepção e cognição dificilmente encontram lugar como fatos de pertencimento da motricidade e aprofunda-se o dualismo corpo e mente.

Acreditamos que as aulas de arte, de música, de dança nas escolas, poderão desempenhar um papel que venha ser um facilitador no processo de construção do conhecimento, da emancipação desses corpos, e de uma vivência mesmo da corporeidade; uma compreensão da unidade mente-corpo como algo a ser experenciado e compartilhado. De que maneira, então?

A Arte como Possibilidade

Viver é um constante sentir. As palavras não dão conta de explicar integralmente essa dinâmica que é o sentir. O máximo que pode ocorrer, através das palavras, é a utilização da metáfora, ou um método de comparação, para se tentar chegar o mais perto possível desse constante movimento dos sentidos que é a vida. Portanto, se os símbolos lingüísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como tentativa de fazê-lo. “A arte é algo assim como a tentativa de se tirar o instantâneo do sentir” (Duarte Júnior, 1986, p. 43)

Entretanto, o que se tem visto na educação brasileira, é a idéia de educação vista como mercadoria, a escola-empresa; quer seja no caso das particulares, quer seja no caso das públicas, mais acentuadamente para as primeiras do que para as últimas. Neste modelo o educando é visto como

alguém capaz de produzir e reproduzir um conhecimento apenas instrumental e tanto mais bem-sucedido quanto mais venha a se encaixar, voltado para a eficiência, como um produto final competitivo, numa lógica de mercado. Decerto tem sido desprezado, nesse processo, o seu próprio conhecimento e a sua maneira de pensar e sentir o mundo. Fica a educação a dever-lhe, portanto, um pensar e um agir mais críticos na sua construção como sujeito chave para a produção das tão necessárias transformações sociais.

> ***O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 90, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo ultimo adequar à educação escolar as novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assume a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente. (LIBÂNEO, 2007, pp. 116-117)***

Partindo do princípio mercadológico de se pensar a educação dentro da sociedade de consumo, os saberes desenvolvidos nas escolas estão muito mais voltados para a racionalização e para o desenvolvimento da inteligência lingüística e lógico-matemática. Segundo Libâneo (2007, p. 117), por causa da competitividade tecnológica mundial, tem havido uma supervalorização de algumas disciplinas, como Matemática e Ciências. A arte, nesse contexto, tem sido, desnecessariamente, posta de lado, visto que tanto a música e a matemática quanto a música e a língua tem bem mais que uma relação apenas de afinidades.

Assim, os educandos, inseridos nessa lógica, carentes de experiências sensórias concretas com o mundo, pois a mídia e os meios de

comunicação tem se colocado a representar o mundo através dos simulacros e da hipervalorização das imagens, perdem mais uma vez ao adentrar numa escola que prioriza o racional, o instrumental, o técnico. Primários ou não, estes “saberes sensíveis”, são aqueles sabidos pelo corpo, e são de suma importância para a construção do conhecimento. Que saberes são estes? Qual o papel da escola nessa construção? Qual o papel da arte nesse processo? Aqui tentaremos colocar o olhar sobre estas questões.

Acreditamos que a partir da presença efetiva da arte nas escolas, como área de conhecimento, seja possível se trabalhar o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, numa perspectiva da educação através dos sentidos, do sensível. Há uma velha idéia sobre a arte nas escolas brasileiras, da arte vista apenas como recreação, como um apêndice, um enfeite, ou, apenas a partir de conceitos e de abstrações sobre o conhecimento teórico da história da arte, da música, da dança, do teatro etc. Isto acaba contribuindo para a disseminação e marginalização da disciplina e para a manutenção de paradigmas dominantes sobre a arte-educação, e sobre o mundo. É possível uma outra visão do ensino da arte: aquela em que os sentidos são considerados como cognitivos e que as experiências são compartilhadas através do fazer artístico.

> ***[...] Este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. (DUARTE, 2006, p.183)***

Contribui, tal prática, para uma visão fragmentada, advinda da idéia mecanicista/ positivista de se pensar o conhecimento e o mundo. Conceituar e estudar a história das artes é importante, mas não sem o

desenvolvimento das percepções e das experiências que as artes nos propõem. Não faz sentido a idéia de que as percepções sobre o mundo circundante, sejam desenvolvidas apenas a partir de um paradigma racionalista, sobretudo no ensino das artes.

> ***Os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente cognitivos como qualquer outra percepção. São resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (DAMÁSIO, 2004, p.15)***

Se o corpo (aqui, a idéia de corpo baseia-se na visão de corpo inteiro, onde mente e corpo não se separam) aprende através das experiências vividas, dos sentimentos, do contato com o mundo, com os objetos, então já não se pode desprezar nessa relação, em que o conhecimento está sendo desenvolvido, o saber sensível.

Permanece ainda uma quase anulação do desenvolvimento dos sentidos, uma precarização do seu uso, das experiências sensoriais no processo de ensino-aprendizagem, em contrapartida a uma super valorização do intelecto.

De um ponto de vista mais geral, a não valorização do sensível como aprendizado nas escolas, dos saberes do corpo, tem contribuído drasticamente para uma sociedade que não se conhece, que não se reconhece enquanto entidade transformadora. Vê-se diminuida assim, a autonomia e a capacidade de intervir diretamente na forma de construção do mundo e da própria cidadania.

Sobre a Música nas Escolas Brasileiras

Segundo Granja (2006, p. 204), poucas escolas brasileiras abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical. Durante muito tempo, nas escolas que abriram espaço para a música, as aulas de música tenderam a ser ministradas de maneira tecnicista, com atividades mecânicas, onde o inteiro corpo/ mente era entendido como entidades distintas.

Ao priorizar o ensino rígido em detrimento do fazer musical (precisamente na era Vargas (1937-1945) com o louvável, mas criticável projeto de Canto Orfeônico do compositor e maestro Heitor Villa Lobos) a música, acabou se transformando, desde sua implementação, em mais uma disciplina apenas de cunho teórico onde as experiências e práticas corporais no processo de ensino-aprendizagem foram relegadas.

> ***O canto orfeônico acabou se transformando num curso anacrônico de teoria musical centrada nos aspectos técnicos do código musical e na memorização de cantos folclóricos e cívicos. (GRANJA, 2006, p.14)***

Na década de 70, com a introdução da educação artística, o governo tirou das artes o status de disciplina. Em 1996 a música volta a ser reconhecida. Segundo Granja (2006), embora esse reconhecimento tenha vindo da lei de diretrizes e bases da educação, ainda é grande o fosso que separa as intenções dos documentos oficiais de sua efetiva implantação nas escolas. Em 2008, com a lei n° 11.769, sancionada em 18 de agosto pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, o ensino de música torna-se obrigatório na educação básica e as escolas públicas têm três anos para se ajustar à nova lei.

A inserção da música nas escolas é um meio tangível para que o

aprendizado através do sensível vire uma realidade se, para tanto, os professores que estejam à frente desse processo possam se ver como mais que meros adestradores de corpos.

Novas formas de se pensar o ensino da música, poderão contribuir firmemente com a quebra de paradigmas, onde corpos que são tratados como meros objetos disciplinados e controlados passam a existir como sujeitos inteiros, que pensam, que questionam, e que trazem em si mundos que precisam ser visitados e compreendidos Talvez essas novas pedagogias possam contribuir de maneira decisiva, para uma outra configuração dos corpos na educação formal e no mundo.

Espera-se pelas pedagogias que primem pela não docilização dos corpos, mas sim para a autonomia; para a não proposição de fórmulas a serem seguidas, mas para problemas a serem solucionados. Não somente na música como também em outras áreas muitas contribuições têm sido oferecidas.

Educadores, pedagogos e filósofos, têm se debruçado a pesquisar outros processos de construção do conhecimento, não mais voltados apenas para a formação do intelecto através do entendimento conceitual dos fatos e das coisas. Agora, o envolvimento e a experienciação têm sido postos em relevância quando se trata de pesquisa em educação, e no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A semiótica peirceana, que permite analisar de maneira profunda a relação existente entre percepção e cognição a partir de qualquer linguagem, inclusive a musical; Polanyi e os termos do conhecimento tácito, que permite reavaliar a importância dos processos perceptivos na construção do conhecimento; Merleau-Ponty que, especificamente em Fenomenologia da Percepção (1945), trata do corpo como um organismo inteiro, não sendo possível separar-lhe o sujeito que percebe o mundo,

pois estes estão ontologicamente entranhados, ultrapassam o mero entendimento utilitário das relações ensino/ aprendizagem, e alimentam novas dinâmicas educacionais.

O que ainda se vê nas práticas escolares é uma realidade bastante diferente das propostas feitas pelos pesquisadores citados. A educação no Brasil ainda tem um tratamento bastante tradicional, onde a fragmentação do conhecimento cumpre o papel de elo que permeia a relação professor/ aluno. A aprendizagem através das experiências do corpo vivido, das percepções, perdem espaço para a aula meramente expositiva, de maneira geral, nas escolas brasileiras. Para Granja,

> ***As aulas expositivas em seqüência acabam por tornar o aluno passivo na construção do conhecimento, favorecendo a dispersão e obstruindo a autonomia. (GRANJA, 2006, p. 203)***

É neste ponto específico que entra a arte, aqui especificamente o ensino da música, agora calcado nas experiências do corpo intrinsecamente ligadas à percepção e ao conhecimento. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Willems (1889-1978), Carl Orff (1895-1982), Murray Schafer (1933) e outros teóricos da música, investigam a importância de se trabalhar o corpo nos processos de aprendizagem musical. Mas, a aplicação destes conhecimentos é que ainda tem tido pouca participação nas práticas educativas.

À Guisa de Conclusão

Se é sabida a possibilidade de modelos mais humanizados, menos sufocantes, por que permitir que padrões e ordens vindas do mercado ditem regras de como educarmos nossos corpos? Por que deixarmos que

discursos que acomodam façam parte do nosso vocabulário educacional, social e político?

Quando o mercado modela as regras, a massificação das técnicas, as tiranias do dinheiro, do consumo e da informação permanecem como verdades únicas mais importantes que as pessoas; vai-se tornando cada vez mais difícil a construção de valores éticos, apoiados na solidariedade e na dádiva que criem uma base sólida para a autonomia.

Toda e qualquer mudança deve ser estrutural, trazida para o cotidiano, para a prática aprendida na sala de aula, nos livros, nas pesquisas, nas novas técnicas, enfim. Mas, não só. Deverá ainda ser carregada de sentidos outros que nos possibilitem a reflexão em oposição à mera aceitação dos fatos, e, a todo instante, mais que tudo, à construção e renovação da nossa criticidade e da afetividade como maneira de ser, estar e constituir-se no mundo. Senão, sem este corpo inteiro, todas essas inovações estarão fadadas apenas ao discurso tecnicista, oco, distante e frio.

Utópico? Talvez seja. Mas não é a utopia um caminho? E, em sendo caminho, não são caminhos que a arte nos propõe; caminhos que apontam para novas direções? Não é que faltem propostas, como vimos. É que precisa haver a receptividade honesta a estas propostas e que elas não fiquem restritas a apenas alguns grupos sociais mais privilegiados.

Para tanto, é preciso um trabalho de sensibilização, em larga escala, uma política pública de permanente atenção à questão, despertando para a importância da contribuição da música e da dança na percepção dos limites e possibilidades do próprio corpo, e na sua consequente inserção como cidadão na sociedade. Pois se é, em primeira instância, o corpo o que se insere na sociedade, como vai ser cidadão um corpo que não se reconhece e não se conhece?

REFERÊNCIAS

Damásio, Antônio R. (2004). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das letras.

Duarte Jr., João-Francisco. (2006). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4 ed. Curitiba: Criar Edições.

_____*Por que arte-educação?* (1986). 5 ed. Campinas: Papirus.

Granja, Carlos Eduardo de Souza Campos. (2006). *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora. (Coleções Ensaios Transversais; 34)

Libâneo, José Carlos (Org.). (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Merleau-Ponty, Maurice. (1999). *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Verderi, Érica Beatriz. (2000). *Dança na escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint.

Tícia Viviani Souza Guia de Britto

Licenciada em Música pela Universidade Católica do Salvador (2009), licencianda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Trabalha dede 2002 como professora de música, com aulas particulares e em escolas formais, do ensino infantil e fundamental.

Alberto Batinga Pinheiro

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Participa do Grupo de Avaliação da linha Políticas e Gestão da Educação (Faced/ PPGE/ UFBA) há quatro anos. Licenciado em Música pela Universidade Católica do Salvador. Tem experiência na área de Artes, com ênfase na Educação Musical. Há 33 anos leciona música, e, atualmente, Geografia.

EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS: A PLACE FOR DANCE?

Nádia Jesus* & Ana Macara**

*Conservatório de Coimbra, Portugal

**UTL/FMH, Pólo do INET-MD, Portugal

Abstract: In the present Portuguese situation, dance is still poorly integrated into the education system. Although existing in the national curricula and being considered on Educational Goals for Education, the truth is that few places are open in schools for teachers with training in this area. Dance is also contemplated in PE curricula, but many teachers indicate they do not have enough preparation for it. In this paper our purpose is to address a perspective that we have been developing with the objective of presenting dance to the physical education student in an accessible and motivating away, to develop a taste for the activity and understanding its artistic value. It is intended to show how the body can become an instrument of choreographic composition, using individual experiences and each one's creativity to lead students to the pleasure of

communicating through dance.

Key Words: dance; education; movement; physical education.

Introduction

Dance is part of any person's body culture and is one of the contents of the corporeal expression and body movement that belongs to each individual. It is known, through literature and research (Alegre & Macara, 2006, Pereira & Hunger, 2009), that the training in dance of teachers of Physical Education has some limitations, which influences future teaching of dance. To educate the potential dance teacher is a big responsibility, because the knowledge of content and meaning of the area is related to the teacher's representations, perceptions and experiences about dance (Alegre, Batalha, & Macara, 2010).

The educational guidelines, perceptions or conceptions are a system of values and beliefs about what teaching is and how to teach, representing an understanding of what should be the subject area in the curriculum and how it contributes to student's training. Consequently, the perceptions (beliefs, meanings and values) of teachers who teach dance in Physical Education classes not only guide their decisions for the transmission of knowledge, but also guide how knowledge is produced in the teaching process (Vieira, 2007). Our task as facilitators in the transmission of knowledge in dance is to clarify the contents of dance so it does not seem like a very difficult and problematic assignment to teach and it becomes part of the student´s comprehension realm. The knowledge and practice of various forms of dance, with reference to various aesthetic or cultural purposes, as well as different frames on the ethnic and social origin, leads

to a better understanding of different social paradigms in which the dance is located (Batalha & Macara, 2007).

It is common knowledge that those who spread some dance practices in school and the education community are often the teachers of Physical Education (Alegre, Batalha, & Macara, 2010), due to the fact that dance is included in the PE curricula. Still, it is also known that most PE teachers claim they do not have enough education in the area (Macara, 2003) and do not actually include it in their lesson planing. Therefore, our concern with teaching situations and the quality of equal learning opportunities in dance: To explore and contribute to taking ownership of the movement on its creative dimensions and promoting transformative powers of autonomy, critical thinking and innovation of students is our main focus.

Aims and methods

The aim of this document is to propose an approach to the work in dance with students of physical education. How can dance touch students so they can take it further in their future classes with their own students.

The contents of this exposition is based on many years of experience in teaching several forms of dance, from traditional dance to more rigorous styles like modern dance, without forgetting creative dance, improvisation and composition. Much of this experience was developed with physical education graduation students at Instituto Piaget, Almada, Portugal, whose students were the subjects of our action research.

This presentation intends to:

1) Reflect on the first impact of dance in physical education students;
2) Present some instruments that can be used to develop new dance abilities and creativity in dance classes;

The first impact

When we talk about first year college students, the teaching process can seem simple (as compared to middle or high school), because students have reached some maturity and are involved in the area of their choice. However, work can become quite rough. These students usually carry a sports culture, with a formatted body that cannot be easily changed. Still, they present some problems of coordination, rhythm and balance, so they are frequently resilient to an entirely unknown area, and to an artistic area they do not understand or comprehend, that they think it's impossible to practice or to teach.

Due to the students' big lack of experience in dance during previous years of study, most of the teacher's work in higher education is to lead students to understand that dance can be for anyone. Until they get the message through, until they have experienced that everyone can dance, it's a long way to go. But from our experience, the outcomes can be great, and students can gain abilities and become self-confident individuals, this leading to higher expectations towards their professional practice. In the beginning, most students believe that education and knowledge of dance is not important in the training of PE teachers, some even think that they have a complete lack of capacity to practice or to teach about dance. Our purpose remains to try to educate them for understanding dance and making it a part of their future work as Physical Education teachers.

We dream that dance could be for everyone. In the present, the truth lies in us and what we make in our classes to give students a comprehensive look over dance. Our approach to dance with future teachers should be most of all motivating to work with the teacher and with dance, with reachable goals, acknowledging personal evolution and most of all developing critical minds. To impel students to think about dance is as important as to make them dance or learn to dance: we're creating new

minds in dance and they should be developed to comprehend the “why” and the “how”. Thus, our concern with teaching situations and the quality of learning opportunities in dance is to explore and contribute to gaining ownership of the movement in its creative dimension and promoting transformative powers of autonomy, critical thinking and innovation in students. (Alegre, Batalha, & Macara, 2010)

In this process of teaching/learning we believe that students should feel and experience a main purpose in dance (communication with an audience - performance), in addition to a simple practice and evaluation of abilities and knowledge. Such task sets the bar higher for education in dance, because, in the first impact, students don’t believe it is possible for them to achieve it.

Instruments to use

We believe that a guided process of creation, observation, and composition changes students from viewers into performers and enables them to reach a high level of self-confidence and independence in dance. Some methods are needed to reach this stage: We must teach how to use some forms of expression, creation, body language and communication, leading to the use of the body as an instrument of artistic work and providing new body experiences. We need to give students the tools to use in the future, such as the various stimuli and provide them with didactics and pedagogic contents of dance as a support for understanding.

Our main tools, that usually meets our goals with these students, consist of using improvisation for the construction and deconstruction of symbolic movements, which make them understand the implication of that communication with the viewers (the importance or not of that primordial stimuli). Observation and discussion of the communication skills acquired and shown to the class are fundamental in developing the sensibility and

understanding indispensable to the appreciation of choreography. Most important is also to show that each student can use self-motions belonging to the identity of each one, developing their movement through the different possibilities of the body, as we intend to transmit that there is no right or wrong in movement, the “right” gesture depending on the context where it is used.

With dance we can understand the experience of life as it is possible to communicate through symbols and metaphors, messages that are impossible to state through words. In dance, we use innovation, originality and the rebellion of the young student/artists. It is amazing the magic of dance within the aesthetic experience, communicative and creative (Batalha & Macara, 2007).

Within this view we can start to change the mind-set about dancing and bring our future teachers closer to this subject area, so we can equip them with enough vocabulary they understand that they can have their own approach to teaching dance. Nevertheless, we understand that the time at our disposal to educate these students is very short. We would need more time to be able to develop important skills and knowledge about dance in its various forms and functions. We believe these need to be addressed to students in dance graduations, who we believe should be ennabled to act in the educational system. Until that becomes a reality, we work with PE future teachers, trying to having them understand the importance of continouous education, to the importance of life long learnings and the possibility of acquiring new dance skills. Initial work should always be consolidated with regular formations so they knowledge is actualised and expanded, tailored to each teacher/ student characteristics.

Conclusion

In dance education, whatever the context, our hope is that we can start

looking at everyone as an individual with the ability and the possibility to dance and consequently to teach dance in the most creative form, if we understand the artistic aims. Also, in this process of creation we emphasize the happiness we could so frequently atested during the final presentation / interpretation of the developed work. Students can feel secure and proud to transform an idea in something danceable and real, happy with to realization of a production. We have witnessed how the dancer / student feels overwhelmed by the elaborate and artistic work combined with a unifying principle, and the transformation and transcendence that takes place on stage.

References

Alegre, L., Batalha, A. P., & Macara, A. (2010). EDUCACIÓN ARTÍSTICA. A cultura da dança: percepções dos professores das actividades rítmicas expressivas na região de Lisboa. *Congresso Iberoamericano de Educación METAS 2021.* Buenos Aires, Argentina.

Alegre, L. & Macara, A. (2006). Que Dança(s) na Educação Física e no sistema Educativo?. In A. Macara e A. P. Batalha (Eds.), *Dança e movimento expressivo. Textos e Resumos do Seminário Internacional* (pp. 93-98). Lisboa: FMH Edições.

Batalha, A., & Macara, A. (2007). A Dança como forma de literacia artístico-expressiva. *Actas da Conferência Nacional de Educação Artística.* Ministério da Educação / Ministério da Cultura.

Macara, A. (2003). Do you dance? A comparative study between physical education and dance student's interest in Dance. *Proceedings, AIESEP International Congress, Madeira 2001*. Funchal: Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira. (Edição em CD).

Pereira, M. L., & Hunger, D. A. (2009, out./dez). Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. *Motriz , 15*, pp. 768-780.

Vieira, F. (2007). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o currículo institucional. Lisboa: Edição Piaget.

Nádia Jesus
Degree in Dance and Master Degree in artistic performance – Dance by Faculty of Human Kinetics. Currently Teaches Technical Dance Conservatory of Coimbra. She taught the course of methodologies of physical activity I - content of dance, Instituto Piaget in Almada from 2003 to 2011.

Ana Macara
Phd., Associate Professor in the Performing Arts Center, Faculdade Motricidade Humana - UTL. In 2003/08 Unit Coordinator in the Scientific-Pedagogical of Dance of FMH. It has developed several research projects in the field of dance, published and presented at national and international conferences.

EL VALOR DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. UN BIEN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SOCIEDAD

Ana Lazaro Uria

Universidad Europea de Madrid, España

Resumen: Las Escuelas Municipales de Música y Danza (EMMD) en la Comunidad de Madrid son células básicas para transmitir formación,

difusión y afición por estas manifestaciones artísticas. Éstas suponen una nueva vía de enseñanza para estas disciplinas al margen de los estudios profesionales de los Conservatorios. Entender la importancia de su existencia y la necesidad de su mejora a través de investigaciones educativas, posibilitara una sociedad más creativa y sensibilizada con el arte con mayor capacidad para valorarlo y disfrutarlo.

Palabras Clave: escuela; danza; sociedad; educación; valores.

Las EMMD nacen en España al amparo de la Orden 20128 del 30 de Julio de 1992 emitida por el Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regulan sus condiciones de creación y funcionamiento. Dicha normativa, adquiere desarrollo en las diferentes Comunidades Autónomas a través de sus Consejerías de Educación. En el caso de Madrid está concreción no se ha realizado todavía después de casi dos décadas.

Los redactores de la ley quisieron incorporarse a la planificación establecida en la mayor parte de los países europeos desde que Fritz Jöde fundara en Berlín en 1923 la primera Escuela de Música para jóvenes. Este modelo de Escuela que surgió en Berlín, y paralelamente en Holanda y Hungría, se caracterizó por la defensa de ideales educativos muy unidos a los cambios pedagógicos que marcaron el paso del S.XIX al XX, conocidos como la “Escuela Nueva”. Destaca entre ellos, la prioridad del desarrollo de la persona frente al programa de estudio como finalidad, el fomento de la creatividad, de la capacidad de acción, y de la vivencia personal. Estas Escuelas están dirigidas a aficionados de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación a estudios profesionales de quienes demuestren

una especial vocación y aptitud.

Para comprender mejor el valor de la enseñanza de la danza en este contexto hay que entender la importancia que siempre tuvo la danza en la sociedad así como su potencial educador. Su enseñanza es primordial para preservar esta manifestación por un lado como legado y por otro lado como actividad, disciplina que dinamiza y enriquece a las personas con su práctica y aprendizaje.

Danza y sociedad. Un camino de doble dirección.

La danza y la música son manifestaciones culturales que acompañan al hombre desde sus orígenes. El deseo de expresar mediante movimiento y sonidos, hace que sean a su vez ritos, mitos y arte. El valor espiritual que estas manifestaciones conllevan, permite que a través de los siglos hayan dejado su huella en la colectividad de manera consciente e inconsciente.

Conviene no olvidar el simbolismo que tiene la danza a la hora de analizar sus estructuras coreográficas. Al margen de su significado externo o inmediato: danzas religiosas, de guerra, sexuales… todas llevan elementos en los que sociedades anteriores aportaron alguna significación particular que quedó subyacente, y que con las incorporaciones de nuevos elementos irá adquiriendo mayor complejidad. Tras la forma externa, el ritmo, la mímica o la coreografía, en el fondo encontramos un significado más profundo que permite ver la idiosincrasia de un pueblo y la herencia de su pasado.

De la información recogida por antropólogos y etnólogos mediante su observación participante se concluye que las danzas estudiadas por ellos poseen sentido y significado activo dentro del orden social y simbólico propio de la comunidad que practica esa danza. Se reconoce que la danza a menudo juega

un papel específico en la configuración del orden político o religioso. (Fernández, 1997, pp. 12-13)

Desde la prehistoria, el hombre ha tenido la necesidad de expresar sus emociones a través de la danza, ha sido expresión individual y colectiva y por ello ha atendido y atiende a diversas funciones: ritual, festiva y artística. Las danzas rituales han tenido y tienen el papel de obrar como acción mágica para resolver los conflictos y problemas que se le presentan a la comunidad. Su valor espiritual aúna a los participantes en la danza. Estrada (2007), expone cómo los pueblos, a través de sus danzas conservan su espiritualidad ancestral y éstas les han servido de resistencia para mantener su identidad. Otra función sería la danza en la fiesta, adquiriendo un papel liberador, jugando con su función recreativa y a la vez conectando al grupo que participa de ella así como ordenando la estructura social que representa. Las danzas tradicionales que se conservan en las fiestas populares son fiel reflejo de cómo los pueblos han conservado sus inquietudes y anhelos, manteniendo estructuras del pasado que se adecúan a las circunstancias del presente. Por último estaría la función artística, que aparece con el espectáculo de la danza unido a la profesionalización de los bailarines. Siempre hay personas más hábiles que se ganan la admiración de los demás por su talento, esto junto con la especialización de los oficios, permitirá el desarrollo de la profesión de bailarín, maestro y/o coreógrafo.

Muchos antropólogos defienden la semejanza de las costumbres y creencias fundamentales en el mundo. Para ellos la base psicológica de los rasgos culturales es igual en todas las razas y en todas se desarrollan de manera análoga. "*Todo el problema de la evolución cultural se reduce al estudio de las condiciones sociales que son comunes en la humanidad en general y a los efectos de los acontecimientos históricos y del medio*

ambiente natural" (Boas, 1990, p. 43). Junto a esta postura, denominada particularismo histórico encontramos otros enfoques según las escuelas antropológicas y los estudios sobre danza se han visto influidos por los paradigmas de estas corrientes ideológicas. Algunos estudiosos como Albring (2001), Hanna (1988), Peterson (1977), Spencer (1985) han demostrado cómo los coreógrafos, bailarines y artistas del mundo de la danza son influidos por el entorno que les rodea y a su vez influyen en las ideas de quienes observan sus obras. Esto indica la capacidad de la danza de representar y transmitir ideas así como valores. Si pensamos en el tema de género, vemos como los trabajos sobre él mismo a través de la danza, han analizado los roles de bailarines y bailarinas, así como su intervención en las danzas, siendo una evidencia del papel que representan en la sociedad. En la actualidad, la homosexualidad que en las últimas décadas está siendo aceptada socialmente por el mundo occidental, se ve reflejada en las performances y como indica Hanna (1988), la danza teatral ha contribuido a través de sus imágenes a que los espectadores asuman esta realidad y de alguna manera a transformar el pensamiento y la moral de la sociedad.

Resumiendo, a través de la lectura histórica y antropológica de la danza, se entiende que está posee un valor cultural, refleja situaciones sociales, libera de determinadas presiones, produce un efecto curativo, transmite ideas,…, por ello la danza debe tener desde esta perspectiva un sitio en las Escuelas por ser una manifestación representativa y dinamizadora de la sociedad, presente por su valor cultural, social y artístico.

Aportaciones de la danza en la Educación

La educación es crecimiento personal hacia la plenitud del ser humano y es importante que está se realice sin dicotomización, considerando la

armonía del ser humano. Por ello es importante reclamar la enseñanza artística de la danza pues contribuye a una formación holística, donde la experiencia vital, personal y creativa sea enriquecedora (Roldan, 2001). La Danza Educativa posibilita armonizar al cuerpo, la mente y las emociones de cada uno, desde sí mismo, porque invita al autoconocimiento del cuerpo propio y a redescubrir su dimensión expresiva y comunicativa, siendo la autoaceptación parte del autoconocimiento e indispensable para la salud en términos de bienestar.

Si nos remontamos a la enseñanza tradicional, magistrocéntrica, verbalista y memorística, encontramos que "el cuerpo no existe" como dice Barbero (2005), se hallaba maniatado a la arquitectura, silenciado y prohibido. Desde mediados del S. XX encontramos en la literatura sobre danza, varios trabajos que valoran este arte desde una posición holística, como disciplina que aúna e integra la formación del individuo en todas sus dimensiones, biológico, psicológico, social y espiritual.

Ya en 1948, Rudolf Laban se enfrentaba a la tarea de describir la aplicación de las nuevas formas de danza a la educación escolar. Por aquel entonces se la denominaba danza moderna o danza libre, inspirada en las nuevas corrientes que desde principios del S.XX recorrían Europa y América. Es curioso que estemos todavía muchas veces con los planteamientos que hace más de medio siglo presentaba este investigador del movimiento: "*En la actualidad se comprende de manera más cabal que la educación escolar debe tener en cuenta el tema de la enseñanza de la danza"*. (Laban, 1993, p.13).

Los valores de la danza y su uso pedagógico a lo largo de la historia son un hecho indiscutible. La enseñanza de la danza se ha realizado con diferentes motivos y funciones, adecuándose a los contextos históricos y culturales.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término “dimensión” significa “aspecto o faceta de algo”. Entre las dimensiones dancísticas que hoy en día podemos desarrollar en las Escuelas y centros de enseñanza de la Danza, distinguimos varias posibilidades.

García (1997) ha considerado la dimensión de ocio, la artística, la terapéutica y la educativa. Según esta autora la primera, supondría mantenimiento físico, recreación y relación, pudiendo ser practicada por la población en general. La segunda se centra a través de obras coreográficas que siguen principios y normas, requiriendo un alto nivel técnico y profesional; en este caso la población es seleccionada. La tercera tiene un fin formativo y curativo, dirigiéndose a la población con necesidades espaciales. Y por último la dimensión educativa, abarcaría a la población escolar y sus objetivos tendrían carácter conceptual, procedimental y actitudinal, buscando el desarrollo del discente.

Entre las capacidades que se desarrollarán a través de la danza, las clasifica en las siguientes funciones: función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante, función anatómica-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud, función lúdico-recreativa, la función afectiva, comunicativa y de relación, la función estética y expresiva, la función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de las tensiones y la función cultural.

Para Maria Fux, bailarina, pedagoga y pensadora; la danza no es un adorno en la educación sino,

> ***…un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común como materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en***

relación con la vida misma. (Fux, 1992, p.34)

La educación actual se orienta hacia un desarrollo integral y equilibrado del ser, en el que el cuerpo, con sus potencialidades biopsicológicas y psicosociales en íntima relación e interacción, se constituye en una unidad indivisible del hombre. La danza educativa, sería una danza para educar cuerpos y mentes, *"abrir compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras"* (Moya, 1995, p 55)

Fructuoso y Gomez (2001), advierten que la danza puede ser considerada un movimiento expresivo, sin embargo, no se debe limitar a esta acepción su trabajo en el ámbito educativo, ya que debe ser un medio más para conseguir una educación integral del alumnado, fomentando a través de ella el conocimiento, aceptación y dominio del propio cuerpo, favoreciendo además su relación con el mundo que le rodea, es decir formándolo tanto desde el punto de vista motor como desde el socioafectivo.

Como explica Lora (1991), la presencia del cuerpo se revela clara y definitivamente en todas las dimensiones humanas, en lo biológico, en lo psicológico (entendido como intelecto y afectividad) y en lo social.

La dimensión educativa de la danza se centra en el logro de adquirir mediante está, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, valores y normas que aportan un enriquecimiento al niño, al adolescente y al adulto. Para Alises (2006), desde la clase de danza se pueden recomendar estrategias y actividades para cultivar las inteligencias, habilidades y competencias sociales.

En esta línea está también Joyce (1987), que expone que la danza hace

participar al ser en su totalidad, y que con ella se pueden desarrollar las potencialidades del cuerpo globalmente. *"Y aunque la técnica de danza se centra ante todo en objetivos físicos, un buen profesor logrará que una lección de técnica sirva también para desarrollar la mente y el espíritu"* (Joyce, 1987, p. 26). Entre los objetivos físicos destaca una mecánica corporal estática y dinámica eficaz, el trabajo de la conciencia y control de movimiento, el desarrollo de la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y la resistencia. Entre los objetivos mentales señala que estimula la percepción, la comprensión y la rememoración. Para los objetivos espirituales subraya que la danza estimula el espíritu hacia el goce, el desarrollo, la plenitud del ser y la integración de los demás y de sí mismo.

Ossona subraya que la necesidad de bailar está vinculada fundamentalmente a un mecanismo interno más cercano al campo espiritual que al físico. "*Sus movimientos que progresivamente van ordenándose en tiempo y espacio, son la válvula de liberación a una tumultuosa vida interior que aún escapa al análisis".* (Osona, 1991, p. 15).

Para Moya (1995) la danza es un reflejo de la sociedad donde se produce, la expresa y la define. Considera que para la gente común bailar es un acto de socialización y para los profesionales de exhibición. Es decir, para ella el objetivo principal es social.

La educación tiene una función determinante en la creación de la sensibilidad social (Assaman, 2002), necesaria para reorientar a la humanidad. Desde esta perspectiva la danza puede colaborar en la educación de individuos contribuyendo a que sean más sensibles y solidarios y las EMMD son un marco cercano a los ciudadanos, que puede permitir que se aborde en ellas tan loable misión. Siguiendo con las ideas de este autor, el ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva, (la clase de danza y las actividades escénicas son

un marco ideal para ello), no inhibir, sino propiciar la dosis de ilusión que entusiasme el proceso de aprender.

Para que la danza cumpla esta función sensibilizadora se debe considerar, como apunta Assaman (2002) que el placer es dinamizador del conocimiento teniendo en cuenta que los lenguajes pedagógicos deben ser flexibles.

En esta línea pedagógica, Lora (1991) habla del concepto “Cuerpo-ser-en –el mundo”. El cuerpo como ser para los demás se presenta como presencia, como comunicación y como reconocimiento del otro. La danza supone la participación del hombre en un proceso común, en el que se pone a prueba la capacidad de percepción dual o grupal junto con la experiencia de comunicarse mutuamente ideas y sentimientos.

Por todo ello, la danza debe estar presente en las escuelas ya que cualquiera de sus géneros o estilos posibilita el desarrollo de estas dimensiones y capacidades de la persona, aunque cada uno de ellos aportará grados diferentes de las mismas, según sus peculiaridades.

La danza es una actividad compleja que requiere, aúna e integra un entrenamiento físico por un lado y un trabajo cognitivo por otro. Ambos son imprescindibles para comprender su lenguaje. Cada género y estilo de danza conlleva unas características propias, por ello se debe entender que los distintos géneros y estilos pueden aportar diferentes competencias y desarrollan funciones diferentes en la educación de las personas.

Para valorar lo que la enseñanza de cada estilo de danza aporta a la educación individual y social es preciso entender que significa estilo. Para comprender mejor lo que se entiende por estilo dancístico seguiré el trabajo de Kaeppler (2003). Para esté, el uso del término “estilo” se examina con respecto a la danza y se explora en relación con la forma, la estructura, y el contenido social.

> ***El concepto cultural que nosotros denominamos danza está muy lejos de ser un concepto universal. Los sistemas de movimiento estructurados solo pueden comunicar algo a quienes cuenten con la "competencia comunicativa" de esa forma social especifica de una sociedad o grupo. (Kaeppler, 2003, p. 95).***

La danza cuenta con una estructura dinámica que es capaz de modelar a la sociedad y a su vez refleja lo que en ella acontece, de ahí su valor en la educación como he señalado anteriormente. Términos como "moda", "tendencias", "gustos" se intercalan con el término estilo y pueden ser abordados junto a otros también ambiguos como estética o arte. Esto puede generar confusión a la hora de decidir que estilos de danza son más oportunos para enseñarse en la EMMD.

Kaeppler, habla de *"forma", "estructura" y "contenido social"*, para definir un estilo. Con respecto a la *"forma"* es lo que vemos con referencia a la danza. En la danza, la *"estructura"* consiste, según el autor mencionado, en un sistema específico de unidades mínimas de movimiento, llamadas "kinemas" que se combinan para formar otras con una unidad mínima de significado llamadas "morfokinemas", las cuales a su vez se combinan para formar "motivos" que forman unidades coreográficas llamados "coremas", los cuales se conforman en danzas según un grupo particular de personas dentro de un periodo de tiempo especifico. De esta manera la estructura de la danza da lugar a una forma visible que tiene un sentido y significado para las personas que la realizan o la observan en una cultura particular. Esta manifestación cultural está inscrita en un espacio geográfico y en un tiempo concreto, abordando además lo que Kaeppler, denomina *"contenido social"*.

Las diferencias estructurales son las que definirían a qué género de danza pertenece: ballet clásico, danza moderna, danza española… y la forma en la que se realiza la estructura determinaría el estilo. Entender esto es importante para comprender que los géneros y estilos dancísticos conllevan cada uno su idiosincrasia y su propio valor dentro de la enseñanza. Haciendo un paralelismo con el lenguaje verbal, la estructura sería el sistema del lenguaje, mientras que el estilo correspondería al habla. El concepto de “langue y parole” de Saussure.

Para poder entender el movimiento de la danza, el observador debe tener competencias que le permiten entender una secuencia del movimiento nunca antes vista. Estas competencias se adquieren de igual manera que el lenguaje verbal, se requiere un aprendizaje cognitivo de un conjunto de reglas dentro de una tradición dancística específica.

Además del significado del movimiento está el significado en un sentido más amplio (simbólico, narrativo…), el cual no es inherente al movimiento en sí, sino que aborda una actividad más amplia y depende del conocimiento que se tiene del sistema cultural de referencia en el que se ubica la danza que se está aprendiendo.

La enseñanza de la danza en las Escuelas es fundamental para conservar el legado cultural y artístico y acercarlo a los ciudadanos para que lo valoren y lo disfruten entendiendo que forma parte de su cultura y de la de otros pueblos, fomentando así la tolerancia, comprensión y entendimiento y creando una sociedad más flexible y enriquecida. La Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realiza instrumentos normativos para la protección de la danza como parte del Patrimonio Inmaterial como, la “Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial” del 17 de octubre de 2003 en París “*la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial pasa*

esencialmente por el fomento de la creatividad y la práctica de los miembros de la comunidad que lo producen y mantienen".

Tenemos pues dos premisas importantes para la salvaguardia de la danza: La enseñanza y la práctica.

Éstas son prioritariamente las funciones que se determinan en las Escuelas Municipales de Música y Danza según la normativa que las ordena.

Resumiendo las ideas presentadas hasta ahora, señalaré que la educación integral del individuo a través de la danza pasa por diferentes aspectos y puede llevar a los siguientes logros:

- El conocimiento del cuerpo y el desarrollo de capacidades que favorezcan el bienestar del individuo de manera global e integral.
- El conocimiento de los otros a través de la función socializadora de la danza.
- El conocimiento de la danza como un sistema de comunicación y expresión con una estructura determinada, como los lenguajes verbales, y por tanto, portador y transmisor de significados simbólicos y narrativos pertenecientes a un sistema cultural.

Desde mi punto de vista, y en el contexto de la enseñanza de la danza en España, junto a las danzas tradicionales y folklóricas herederas de las danzas rituales, festivas y sociales de cada comarca, pueblo o localidad están las danzas escénicas como la danza española, la danza clásica, y las distintas expresiones de danza contemporánea que son también un patrimonio cultural que debe conocerse y valorarse a través de la educación. La danza española como patrimonio propio de España, la danza clásica heredera de la tradición europea y la danza contemporánea nacida en el ámbito de la civilización occidental, aunque posteriormente realice fusiones con danzas étnicas o adquiera otras representaciones en

otras culturas no occidentales.

Las danzas que llamamos “codificadas” (por desarrollar lenguajes específicos y complejos) no deben estar solo al alcance de aquellos que quieran dedicarse profesionalmente a la danza. Éstas pueden llegar a los ciudadanos a través de las EMMD, adaptando los objetivos y los contenidos para que sean practicadas y valoradas por los que lo deseen. Enseñando a una gran base social se conseguirá la transmisión, valoración de estas manifestaciones, así como la formación de futuros profesionales.

La realidad de las Escuelas Municipales de Música y Danza en la Comunidad de Madrid.

En España, la danza educativa no tiene el peso especifico que adquiere en otros países europeos con mayor tradición, quedando recogida dentro del sistema educativo obligatorio de manera general en el área de Educación Artística y el de Educación Física. Aparece brevemente como contenido en estas áreas tanto en el recorrido de la Educación Primaria como en el de Secundaria.

Las EMMD pueden compensar este vacío por estar cerca del ciudadano. Son centros educativos reconocidos por las Administraciones competentes que se inscriben dentro de la enseñanza no reglada (no conduce a la obtención de un titulo). Uno de los principios fundamentales de las mismas junto al de calidad es el de la flexibilidad, si bien en principio esto no es un problema, es cierto que existe confusión por falta de referencias, ya que estas Escuelas nacen mirando a los modelos que en Europa llevan desarrollándose desde mediados del pasado siglo y estos modelos son un referente claro para la Música pero no tanto para la Danza. De hecho en la Comunidad de Madrid, muchas Escuelas nacieron solo con la disciplina de Música incorporándose la Danza posteriormente. La Danza con sus

características específicas camina al lado a veces ciertamente incomprendida de unos profesionales que son desconocedores de la idiosincrasia de ésta disciplina.

Actualmente, se siguen revisando las actuaciones de los organismos públicos para una mejora de esta disciplina tan olvidada durante tanto tiempo por parte de la Administración como de la sociedad en el ámbito educativo. Con esta idea se desarrollo el Plan General de la Danza, que surgió del Foro Estatal de la Danza convocado en Julio de 2008 por el INAEM en Santa Cruz de Tenerife. El objetivo fue presentar líneas estratégicas para el desarrollo y fomento de la danza.

> ***En el plano de la formación se manifiestan grandes carencias. A pesar de la existencia de estudios reglados, la omisión de la danza en los niveles del sistema educativo obligatorio es un déficit importante porque no permite a la mayoría de ciudadanos beneficiarse de sus valores formativos ni tener la oportunidad de aprender su lenguaje ni percibir su valor en el desarrollo personal y social. La insuficiente presencia de la danza y de otras enseñanzas artísticas en el sistema educativo obligatorio es la principal causa de su falta de valoración social y, consecuentemente, de su baja visibilidad y demanda. Las escuelas de danza han ofrecido una formación básica de calidad desigual pero han sido una plataforma de acceso al sector. (Plan General de la Danza 2010-2014, p. 6)***

En este escenario y después de revisar las posibilidades formativas de la danza se pueden plantear varios enfoques de la enseñanza de la danza en estas Escuelas: como medio educativo al participar de los fines creativos físicos, intelectuales y sociales, al margen del nivel del perfeccionamiento ejecutivo o coreográfico; como patrimonio inmaterial a conservar mediante la enculturación de las generaciones venideras y como una forma artística de expresión y comunicación que requiere el más alto nivel de perfección posible. En este sentido el texto de la Orden redacta

como su finalidad:

> ***Las Escuelas de Música y Danza tendrán como finalidad general ofrecer una formación práctica en música, danza o, conjuntamente, en ambas disciplinas, dirigida a aficionados de cualquier edad; sin perjuicio de su función de orientación, a estudios profesionales. (Orden 20128 del 30 de Julio de 1992)***

La multiplicidad de fines y objetivos está presente en el planteamiento de estas Escuelas y ese es principalmente el problema a resolver. Cómo dar respuesta a las diferentes demandas que se deben atender, a partir de este enfoque tan polivalente de sus objetivos.

Uno de los fines de mi estudio es comprender las múltiples adaptaciones de las Escuelas dentro de sus Municipios, teniendo en cuenta que cada Escuela vive una realidad distinta y que la normativa que las ordena permite un amplio grado de flexibilidad para adecuarse al contexto. Si bien existen opiniones de los especialistas que reclaman una forma de actuar y entender el hacer de estas Escuelas, aparecen divergencias, dudas y problemáticas que se ponen de manifiesto en cuanto leemos los artículos de las revistas especializadas o acudimos a las actas de los encuentros entre las Escuelas.

Formulación del problema, objetivos de la investigación y paradigma escogido para llevarla a cabo.

Como he mencionado, la flexibilidad y amplitud de la Orden referida conjuntamente a la Música y la Danza, si bien a priori no es un problema, deja un espacio abierto para la ambigüedad. De esta situación se desprende una problemática específica para el profesorado de danza de estas Escuelas que podría concretarse en:

- Que los profesores de esta disciplina deban manejarse en un marco referencial pensado más para la enseñanza de la Música que de la Danza, asumiendo circunstancias y contextos que no sean exactamente los más específicos para la Danza.
- Que este profesorado se encuentra con la necesidad de tener que formar alumnos que por vocación y aptitud deseen cursar estudios conducentes a titulación profesional, a pesar de estar inmersos en un programa diseñado para aficionados abarcando todos los sectores de población (niños, jóvenes, adultos, mayores). Conjugar estos proyectos con tan diferentes objetivos, contenidos y metodologías es una difícil realidad, impuesta en muchos casos por los que desconocen la idiosincrasia de la Danza y sus especificidades (por ejemplo, la Danza no se puede estudiar ni practicar en casa como si ocurre con la Música, por lo que el tiempo lectivo de los alumnos con orientación profesional debería ser mucho mayor).
- Que quienes dirigen estas instituciones normalmente estén alejados del entorno formativo de la danza y por consiguiente no estén alineados los modelos de planificación y organización con los de educación a impartir.
- Que el profesorado de estas escuelas se tenga que enfrentar a la inexistencia en muchos casos de un currículo directriz, que sirva de marco de referencia didáctico-pedagógico, a partir de unos objetivos claros
- Que convivan diferentes interpretaciones sobre la filosofía de las EMMD, según las zonas geográficas, lo cual desemboca en divergencia interpretativa del modelo, arrastrando incertidumbre en la aplicación didáctico-pedagógica.

La definición del objeto de estudio y la posibilidad de vislumbrar una

situación problemática en torno a él, emerge a partir de numerosos interrogantes que surgen de esta realidad. Como apunta Sanmartín (2000) el investigador se pregunta a sí mismo antes de poder proponer sus preguntas a los actores. Esto lo hace porque percibe una inquietante diferencia entre lo que sabe o conoce y lo que necesita saber. En este sentido se suscitan distintas preguntas en torno a los grupos implicados en la realidad que se pretende estudiar. Los objetivos del estudio son los siguientes:

- Explicar la situación de las EMMD, a partir de diferentes análisis.
- Aportar puntos de reflexión y sugerencias en torno a la estructura pedagógica de la danza en estas instituciones en la Comunidad de Madrid, buscando que sean coherentes con las finalidades y la justificación que dio sentido al nacimiento de las mismas.
- Comprender cuáles son las necesidades del colectivo de profesores de Danza de estas instituciones a la hora de poder desarrollar su trabajo con calidad y coherencia.
- Realizar una propuesta estructural que dé respuesta a los objetivos de la normativa para estos contextos formativos de Danza. Esto supondría un referente para desarrollar proyectos educativos de centro y planes de estudio que contemplen las peculiaridades de la Danza.

El paradigma escogido para llevar a cabo la investigación se enmarca dentro de los estudios no experimentales. Se inscribe en las investigaciones sociológicas, naturalistas porque estudian el fenómeno tal como se da en la realidad. Se ha decidido realizar la investigación con una orientación naturalista y holística ya que como apunta Pérez Serrano (2004), los fenómenos culturales son más susceptibles de describir y analizar cualitativamente que de cuantificar. Strauss (2002) coincide en que la investigación cualitativa produce hallazgos a los que no se llega

mediante métodos cuantitativos. La metodología cualitativa como afirma Restrepo y Tabares (2000) explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace en la acción de los miembros de la sociedad. En esta línea Anguera (1995, citado en Pérez Serrano 2001) explica que la metodología cualitativa garantiza la máxima objetividad en la captación de la realidad ya que ésta siempre es compleja.

El paradigma de indagación constructivista, también llamado naturalista basado en la metodología cualitativa (Valles, 2009) es el escogido frente a la tradición de corte positivista, por no separar a los individuos del contexto donde realizan sus vidas y por tanto sus interpretaciones y sus conductas son tal como ellos las perciben. (Goetz, 1988).

Los profesores, alumnos, padres y gestores de las Escuelas que se estudiaran son individuos que con su hacer en su realidad cotidiana, conforman un contexto especifico que será el objeto de interés de este estudio. La metodología de investigación que se utilizara será sumergirnos en estas instituciones, las cuales serán concebidas como el "campo de estudio" y acceder a sus protagonistas para que nos expliquen sus puntos de vista particulares.

La metodología cualitativa se sustenta en una lógica que lleva un proceso circular, pues parte de

> ***"una experiencia que se trata de interpretar en su contexto y bajo diversos puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación". (Valles, 2007, p. 56)***

El trabajo de campo aportará los datos necesarios para elaborar un informe que permita aclarar la realidad y aportar mejoras en la educación de la danza en este contexto. En cuanto a la relevancia que este estudio puede tener para la sociedad, se entiende que la mejora en cualquier campo de la educación es primordial para las generaciones venideras, considerando que esto es ya motivo suficiente para justificar este trabajo. En este sentido, las contribuciones a la sociedad podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- En primer lugar, despertar el interés y la valoración por la danza, en cuanto a los beneficios que dicha disciplina puede aportar al conjunto social, y al individuo particular.
- En segundo lugar, contribuir a que la sociedad entienda la finalidad de la acción formativa de la danza (en el ámbito de la enseñanza no reglada) y la importancia de estas Escuelas en la difusión y formación en esta disciplina por estar cerca de los ciudadanos y posibilitar el acceso a los beneficios que esta materia les aporta.
- En tercer lugar, el conocimiento en profundidad de un sector profesional, lo cual contribuirá a entenderle, poderle describir en su contexto y ofrecerle recursos para su enriquecimiento y mejora, a la vez que a dignificar su trabajo.
- Por último, la posibilidad de revisar los planes educativos de estas Escuelas para futuras mejoras, partiendo de los datos y la información que ofrezca esta investigación.

Referencias bibliográficas

Albring, A. (2001). *Moving history- dancing cultures: a dance history reader* Middletown, Conn. Wesleyn University Press

Alises, A.M. (2006). La educación a través de la danza como instrumento para la formación de Capital Social. *Danzaratte,* 3, 13-15. Conservatorio Superior de Málaga.

Assaman, H (2002) *Placer y ternura en la educación.* Madrid. Ed: Narcea

Barbero,J. I (2005) La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física*. Revista Iberoamericana de Educación, 39,* 25-51. OEI. Madrid

Boas, F. (1938/1990). *The mind of primitive man.* Barcelona. Círculo de lectores

Estrada, B. (2007). Recrear la espiritualidad ancestral a través de la danza y la música como formas de educación propia. *Revista de Educación y Pedagogía* (19), 49, 99-102.

Fernandez, K. (1997). *Fronteras y puente culturales: folklore, danza tradicional e identidad social.* Pamiela. Navarra.

Fructuoso, C y Gomez,C. (2001).La danza como elemento educativo en el adolescente. *Revista de Educación Física y Deportes, 66,* 31-37.

Fux, M. (1992*). La danza experiencia de vida*. Paidos, Barcelona

García Ruso, H. (1997) *La Danza en la Escuela*. Inde, Barcelona

Hanna, J.L. (1988). *Dance, sex and gender : sings of identity, dominance, defiance, and desire".* Chicago .University of Chicago Press

INAEM (2008). *Plan general de la Danza.* Foro estatal de la danza. Santa Cruz de Tenerife. Extraído 10/10/2010 http://www.cioff-esp.org/Archivos%20pdf/Plan%20Danza%20definitivo.PDF

Goetz, J y LeCompte, M.D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

Joyce, M. (1987). *Técnica de Danza para Niños*. Martínez Roca. Barcelona

Kaeppler, (2003). *La danza y el concepto de estilo.* Desacatos, 12 (Otoño), 93-104.Red de revistas científicas de América Látina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc . Extraído el 15/09/2010 *http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/139/13901207.pdf*

Laban, R. (1993). *Danza Educativa Moderna*. Barcelona. Paidós.

Lora, J. (1991). *La educación corporal.* Barcelona. Paidotribo.

Ministerio de Educación y Ciencia. 20128 Orden de 30 de Julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.

Moya, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles educativos,* 68 (Abril-Junio), 55-57 Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. Extraído 15/07/2010 http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/

Perez Serrano, G (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación sociocultural y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid. Narcea.

_____ (2004) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.

Peterson , A.(1977). *The anthropology of dance.* Bloomington. Indiana University Press

Restrepo,J y Tabares,L.E (2000). Método de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas. 21(6), p 145.* Universidad de Pereira. Colombia. Extraído el 13/06/2010 http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm

Roldan, A. (2001). La danza como fuerza educativa. *Encuentro sudamericano de danza educativa.* Instituto Goethe. Extraído el 30/08/2010 http://movimiento.org/actividades/documentos_2001/conferencia_danza_educacion.htm

Sanmartin, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo*. Revista de Antropología social, 9,105-126.* Universidad Complutense de Madrid.

Spencer, P.(1985). *Society and the dance: the social anthropology of process and performance.* New York :Cambridge. University Press

Strauss, A (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

UNESCO (2003) *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Paris 17 de Octubre de 2003.

Valles, M (2009) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid. Síntesis, D.L

Ana Lazaro Uria
Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Antropología. Grado Superior en Pedagogía de la Danza por el Real conservatorio Superior María de Avila. Master en Artes Escénicas por la Universidad Rey Juan Carlos. Actualmente profesora de Antropología de la Danza en la Universidad Europea de Madrid y profesora de danza en la Escuela de Musica y Danza de Alcobendas.

ESBOZO DE UNA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS COREOGRÁFICO

Belén Franco Pérez* & Mª Montserrat Franco Pérez**

*Escuela de Arte Dramático de Extremadura, España

**Conservatorio Profesional de Danza "Antonio Ruiz Soler", España

Resumen: El objetivo de esta comunicación parte de un trabajo de investigación sobre la existencia de una metodología para el análisis coreográfico, esta investigación se ha centrado principalmente en el material encontrado en lengua castellana. Tras el vaciado de los archivos virtuales de la Biblioteca Nacional, Centro de Documentación de la Música y la Danza y de la consulta en librerías especializadas, sólo hemos encontrado un texto específico sobre el tema estudiado. Esto nos ha llevado a documentarnos sobre los campos que están en conexión directa con el análisis coreográfico, como son el análisis del movimiento, la composición desde la perspectiva del coreógrafo, el análisis del espectáculo, el análisis dramatúrgico y el análisis histórico artístico.

Palabras clave: esbozo; metodología; análisis coreográfico.

Introducción

La idea primigenia para esta comunicación surge como consecuencia de un trabajo de investigación doctoral, en el cual se analizaban las obras de un coreógrafo español de danza contemporánea. Para analizarlas buscamos la existencia de una metodología específica sobre análisis coreológico, principalmente en lengua castellana, al no encontrar material concreto decidimos revisar bibliografía en relación con los elementos que intervienen en la composición coreográfica.

Tomada la decisión de investigar sobre los aspectos anteriormente mencionados buscamos en los archivos virtuales de la Biblioteca Nacional, en el archivo del Centro de Documentación de la Música y la Danza del Instituto Nacional de las Artes Escénicas en España y en librerías especializadas, también hemos contado con corpus orales (entrevista a Dª Carmen Vélez).

La finalidad de esta investigación es esbozar ahora y elaborar en un futuro una metodología sobre el análisis coreográfico cuya aplicación sería interesante para materias, como por ejemplo el análisis del repertorio, que actualmente forman parte del currículo de los Estudios Superiores de Danza.

La estructuración de la investigación ha sido la siguiente: una fundamentación teórica a través de la cual nos hemos documentado y a su vez revisado el material encontrado sobre el tema, tras esto hemos elaborado un primer esbozo de guión para el desarrollo de una futura metodología del análisis coreológico y hemos extraído algunas conclusiones que nos abren vías por las que seguir trabajando.

Fundamentación teórica

En este epígrafe se pretende analizar el contexto teórico donde se ubica nuestro trabajo. Para ello hemos revisado lo expuesto en los textos de varios autores que tienen relación con el objetivo principal de este estudio: el análisis coreográfico. La exposición en este apartado sobre los aspectos teóricos, la hemos organizado siguiendo los cinco bloques que consideramos fundamentales para esta investigación.

El primer bloque tratado, el análisis del movimiento, lo hemos revisado siguiendo a su principal teórico Rudolf von Laban, ayudándonos para la comprensión de su sistema de la aplicación que hace la profesora Dª Marta Schinca para la expresión corporal y de las aportaciones dadas por la profesora Dª Carmen Vélez, especialista en análisis del movimiento del Instituto Alicia Alonso.

En la introducción del texto de Rudolf von Laban *El dominio del movimiento* nos indica en su inicio al comenzar que el hombre se mueve para poder satisfacer una necesidad. Y que el movimiento se inspira tanto por objetivos tangibles, como por objetivos intangibles. Citamos el ejemplo que se expone en dicho texto, porque deja muy claro las posibilidades que el movimiento ofrece a la comunicación:

> ***¿Puede una actriz interpretar a Eva cuando coge la manzana del árbol, de tal forma que el espectador que no conozca la historia bíblica, sea capaz de captar sus dos objetivos, es decir el tangible y el intangible? Tal vez no pueda hacerlo de manera totalmente convincente, pero lo cierto es que la actriz que interprete a Eva puede coger la manzana de más de una forma, con movimientos de expresión variada. (Laban 1987, 2006, p. 12).***

Con esto queremos introducir que los diferentes modos y matices que se den a un movimiento van a influir en la interpretación que el espectador haga de una representación. Será el conjunto de movimientos los que

definirán y favorecerán la interpretación de una personalidad.

De nuevo citamos textualmente a Rudolf von Laban:

> ***…el movimiento revela muchas cosas diferentes. Es el resultado del empeño en demanda de un objeto que se considera valioso, o de un estado de ánimo. Sus formas y ritmos señalan la actitud de la persona que realiza el movimiento, en una situación determinada. Pueden caracterizar un estado de ánimo momentáneo, o reacción, al igual que los rasgos constantes de una personalidad. El movimiento puede resultar influenciado por el entorno de quien lo realiza. Así, por ejemplo, el medio ambiente donde tenga lugar la acción habrá de dar color a los movimientos de un actor o actriz. (Laban 1987, 2006, p. 13)***

Pero el movimiento no tiene sólo una intención individual, sino que los miembros de un grupo se mueven con la finalidad de establecer una comunicación con los miembros de otro grupo, este será el momento en el que se establezca el drama de cualquier interpretación (una interpretación individual establecerá su drama entre los puntos opuestos o los estados de ánimo cambiantes que hacen de una reflexión esa representación).

Para centrar este bloque es importante que antes de continuar se deje bien definido que el movimiento en la escena abarca todo el amplio margen de expresión corporal: la elocución, la interpretación, el mimo, la danza e incluso el acompañamiento musical, y que siempre ha utilizado dos objetivos, tal y como se citó al principio: la obtención de valores tangibles y el acercamiento a valores intangibles.

Otro punto a tener en cuenta es que economizar el esfuerzo para ejecutar los movimiento, hacen que estos parezcan más fáciles. En las artes escénicas, el intérprete, aparte de ejecutar los movimientos correctamente, tiene que atravesar la barrera que le separa del espectador, ya que la finalidad es la comunicación con el mismo, se debe buscar

además de la destreza en la ejecución de los movimientos la implicación del interior para que el contacto con el público alcance ese nivel de comunicación, donde todo movimiento que no tenga justificación sea omitido.

Llegado este punto Laban expone que el movimiento se aplica a dos objetivos: representar acciones externas de la vida y representar la parte interna del ser humano.

Coloca en un nivel superior al intérprete que busca alcanzar esa interpretación donde está presente la búsqueda interior del ser humano. Ante esto, es cierto que para que ello sea posible hay que realizar el trabajo con los dramaturgos, los coreógrafos y también tener en cuenta el tipo de obra a representar.

Laban también nos habla de unos impulsos que son los que generan el movimiento, que en la traducción del *Domino del movimiento* se los denomina “esfuerzos”, pero esto ha sido aclarado por la profesora Dª Carmen Vélez, indicando que se refiere a la forma de hacer, uso del tiempo, del espacio, a la fluidez. Así se indica en este mismo texto que los impulsos interiores definirán las diferencias de ritmo y de énfasis.

Todos los elementos que componen las distintas cualidades del impulso son fruto de una actitud interna, de forma consciente o inconsciente, que se verá reflejado en la aplicación del peso, del tiempo, del espacio.

Los principios de Rudolf von Laban (1879-1958) están muy en relación con el método de interpretación creado por Konstantin Stanislavski (1863-1938). La gran parte de los aspectos considerados por Stanislavski, claves para la interpretación de un actor (la relajación, la concentración, la memoria emocional, las unidades, los objetivos y los superobjetivos), coinciden con los considerados por Laban para el intérprete del movimiento. Ambos llegaron a estos principios a través de la investigación

desde la práctica.

Los dos creadores de las metodologías para el desarrollo del movimiento y del trabajo del actor, Laban y Stanislavski, son coetáneos al movimiento Dadaísta y Expresionista; motivo por el cual, tal vez, muchos de los principios de ambos coinciden con las características de ambas corrientes artísticas. Aunque Rudolf von Laban había nacido en Bratislava inauguró su "Instituto coreográfico" en Zurich en 1925, momento en el que el movimiento Dadaísta estaba aún presente en esta ciudad ("Cabaret Voltaire"). En lo que coincide directamente con Laban y Stanislavski es que las fronteras entre el arte y la vida deben ser abolidas. Duchamp, uno de los principales representantes del Dadaísmo utiliza técnicas en las que manifiesta una gran preocupación por la corrección matemática en el uso de las formas. Al igual que Duchamp, Laban publicó en 1928 su sistema de notación matemática, en el cual calculaba todo los movimientos posibles del ser humano, así como sus desplazamiento por el espacio, este sistema facilitó a los coreógrafos la notación de sus coreografías, los desplazamientos y el ritmo de las mismas.

La otra corriente artística que coincide con Laban y Stanislavski es el Expresionismo, y más concretamente el expresionismo pictórico. Los expresionistas, en conexión con la búsqueda del interior tanto en el análisis de movimiento, como en el método de trabajo del actor, defendían un arte más intuitivo, donde primara la visión del interior, es decir "la expresión" en lugar de plasmar la realidad a través de "la impresión". Como los expresionistas buscaban la expresión a través de sus propios sentimientos, estos utilizaron la línea y el color con una gran carga emotiva y simbólica.

A continuación pasamos al segundo bloque tratado, que gira en torno a la coreografía desde la perspectiva de la composición. Para contextualizar este apartado vamos a llevar como eje central del mismo el texto escrito por Doris Humphrey en 1965 *El arte de hacer danza* y expondremos

también algunos de los puntos de vista de los otros dos manuales que hemos cotejado y que hacen un planteamiento de la composición con una visión más didáctica: *Dance composition* (Smith-Autard 2000) y *Dance composition basic* (Anderson 2006).

Los cambios que se produjeron en la disciplina de la danza en el siglo XX han sido mucho más sorprendentes que en las otras artes, tuvieron que ver con la técnica, el estilo, la forma y el contenido.

> ***El hombre ha creado danzas a lo largo de los tiempos, desde la más remota era prehistórica hasta el presente, pero solo fue en la década de 1930 cuando se idearon y enseñaron teorías sobre la composición de la danza. Antes, toda danza se componía instintivamente o según el talento natural del creador. La danza ha logrado muchísimo sin teoría, gracias a los esfuerzos del genio individual que no contaba hasta hace poco con ningún sistema, como lo tiene la música en el contrapunto y la armonía, o la pintura en las leyes de la perspectiva y la proporción. (Humphrey, 1965, p. 15)***

Tal y como nos plantea Doris Humphrey, gracias a las figuras de Ruth Saint-Denis e Isadora Duncan, Michel Fokine defendió que los bailarines fueran más naturales y que la técnica, el tema, la música y los decorados se adaptaran a la época.

La situación política y social de primer cuarto del siglo XX hizo que a partir de 1930, aproximadamente los bailarines tanto Europeos como Americanos, se plantearan cuestiones como:

> ***¿Qué estoy bailando? ¿Tiene esto valor en relación con lo que soy y con el mundo en que vivo? Si no, ¿qué otra clase de danza puede haber y cómo había de estructurarse? (Humphrey, 1965, p.17)***

Doris Humphrey fue una de las primeras que se planteo que era

imprescindible una teoría sobre la composición. Esto lo hacía no sólo por ella, si no por todas aquellas personas que eran guiadas por su trabajo, motivo que le llevo a la vez a generar una teoría de la composición también, una teoría del movimiento o a la inversa.

Debido a que no ha existido una teoría sobre la coreografía, no se ha concebido que la forma de coreografiar podría ser estructurada para enseñarla. No ocurre así en otras artes como la música o la pintura donde si se conoce que es necesario aprender a componer. Por este motivo Doris Humphrey en su texto dedica gran parte a conocer los instrumentos necesarios para coreografiar. En este estudio de investigación se quiere exponer que al igual que es necesario aprender a componer es necesario establecer una metodología que enseñe o guíe el análisis coreográfico. Humphrey aquí propone tres partes dentro de la obra: la forma, la construcción y la coreografía propiamente dicha.

En los autores revisados sobre la perspectiva de la composición desde el punto de vista del coreógrafo observamos apreciaciones en torno al diseño, el cual puede dividirse en: simétrico y asimétrico. Y a la vez éste puede ser de oposición y de sucesión. Simetría sugiere estabilidad, sujeta a gradaciones dependiendo de la finalidad que se le atribuya. Asimetría estimula los sentidos hay que conocerla, investigar y trabajar con ella para aplicarla a la danza. La frase puede considerarse como el diseño en el tiempo, tiene como consecuencia que el diseño espacial continúa en otro y la sucesión de este durante un tiempo definirá la forma del mismo. Doris Humphrey define el término de teoría de la frase como la organización del movimiento en el diseño temporal.

Smith-Autard nos expone en el capítulo tercero *Motif into Composition for a Group (Motivo en la composición para un grupo)* los aspectos del tiempo y del espacio. Alrededor de los mismos comenta: sobre el tiempo que el compositor debe tener en cuenta que para construir la danza, se

necesita un tiempo. Este puede variar en cuanto a duración, considerando que ésta puede ser rápida, moderada o lenta. Esto es un aspecto relevante que puede definir la forma de la composición.

Destaca que el aspecto del tiempo marcará el ritmo total de la danza. Este apartado lo trata con más detalle en el capítulo cuarto de esta segunda sección, *The Dance Form (La forma de la danza).* Aquí se expone que toda danza es diseñada dentro de un tiempo. Los aspectos tratados en este epígrafe, son los factores relacionados con el tiempo: las frases de movimiento, el ritmo y la forma, la organización de la forma (binaria/ternaria), la diferenciación de las formas (rondo, canon, fuga, narrativa).

En el tercer capítulo se trata el tiempo como relación total de la obra: principio, nudo y desenlace de la misma (fórmula aristotélica). El centro o el nudo de la composición resulta demasiado largo cuando el espectador pierde de vista el principio y no reconoce el desenlace final. Una decisión importante que aportará a la obra una buena calidad es saber equilibrar el principio, el nudo y el desenlace final de la composición.

Retomando de nuevo a Doris Humphrey en sus palabras sobre el diseño en relación al espacio escénico, lo primero a tener en cuenta ante esto es que el espacio escénico tiene una significación con atributos, dimensiones y fines muy diferentes a los de otro espacio. El escenario tiene atributos que favorecerán o perjudicaran la coreografía. José Antonio Sánchez en su artículo *La transformación del espacio* nos dice que en un escenario, cuya escenografía son telones, hace que se limiten las posibilidades expresivas del cuerpo del actor, pero que por el contrario un espacio articulado a través de escaleras, planos en distintas alturas hacen que el cuerpo del actor resalte más dentro de toda la obra.

Smith-Autard expone en el capítulo tercero de su texto *Dance*

Composition (2000) que es importante conocer el espacio en el que se va a construir la coreografía, la disposición de la audiencia, si se trata de un espacio convencional o no, y se comenta la disposición del bailarín o los bailarines en dicho espacio, las trayectorias desarrolladas en el suelo y las creadas en el aire. Estos aspectos van a influir en la transmisión y expresión total de la idea coreográfica.

Ante lo expuesto anteriormente, en el texto del *Arte de hacer danza* (Humphrey 1965) se explica que un espacio escénico abierto puede alterarse a través de otros elementos, como la iluminación, la proyección sobre la cual se dice que el centro de focalización del movimiento debe dirigirse hacia arriba y hacia afuera (si esto no es así se genera un intérprete sin rostro; sobre los escenarios circulares (Humphrey los denomina lesivos para el arte de la danza. Aunque si asociamos esta con la tridimensionalidad y el volumen de la escultura no debería ser un espacio negativo para el desarrollo de este arte, aunque la autora dice en este texto lo contrario).

Anderson Sofras comenta al contrario que Humphrey que al tratarse la danza de un arte tridimensional, en este texto se asocia la obra coreográfica con la obra de un escultor, ya que el bailarín puede mostrarse al público en diferentes planos y niveles. Como lo más habitual es que las coreografías sean para un grupo, en este manual también se tiene en cuenta las interrelaciones entre los cuerpos de baile y sus relaciones geométricas y formaciones para ofrecer un equilibrio visual y llenar el espacio con muchas formas, figuras que proporcionen placer visual a la audiencia (idea muy en relación con la etapa helenística de la escultura griega).

En el texto de este autor se exploran los siguientes elementos a tener en cuenta en una composición: las vías de aire y suelo en el espacio escénico y los espacios interpersonales definidos por los bailarines que se mueven

juntos, la utilización de las diagonales, la simetría, el positivo y el negativo del espacio, el contrapeso como equilibrio del movimiento y la imitación como reflejo del movimiento (espejo).

El siguiente elemento que se tiene presente son las diagonales. Así, para entender el concepto de las mismas, es necesario ser consciente de que las formas tridimensionales son definidas por su anchura, su altura y su amplitud. De este modo, una diagonal se define en relación a la tridimensionalidad de un cubo con seis lados y ocho esquinas (aquí hace referencia directa al cubo de Laban y, a la caja escénica, que se cita en los textos revisados de Rudolf von Laban y Martha Schinca). Las diagonales son líneas oblicuas que se realizan mediante la conexión de las esquinas opuestas de un cubo, pasando por el centro.

El siguiente bloque que vamos a tratar es el análisis coreográfico y del espectáculo, los textos revisados son los únicos que se han encontrado publicados en castellano centrados en el objeto de estudio de este trabajo. Principalmente hemos revisado el texto de *Teoría y práctica del análisis coreográfico.*

En dicho texto (Adshead, Biginshaw, Hodgens & Huxley 1999), se dice que, aunque las posibilidades para desarrollar un análisis de la estructura formal son inmensas, puede simplificarse a efectos generales siguiendo las relaciones con los componentes del movimiento y su existencia en el tiempo y en el espacio. La última fase en el análisis coreográfico, tras tener en cuenta el estudio del movimiento, los componentes de la composición y las relaciones entre los mismos, según el texto de *Teoría y Práctica del Análisis Coreográfico* (Adshead, Biginshaw, Hodgens & Huxley 1999), es la interpretación de la coreografía. En el género de la Danza, el concepto de la interpretación es bastante complejo y hay que darle una triple lectura, la que aporta el coreógrafo, la del intérprete y la del espectador. La interpretación que hace el coreógrafo puede estar limitada por una serie de

factores tales como el entorno sociocultural de un tiempo y un lugar determinado, sus propias habilidades y recursos de conocimiento y las habilidades y conocimientos del público para encontrar el sentido a la composición. La lectura que puede hacer el intérprete dependerá en parte de la libertad que dé el coreógrafo al bailarín, aunque los intérpretes por sí mismos aportan una lectura llena de matices, de carácter, cualidades. La lectura del espectador dependerá del imaginario que haya desarrollado a lo largo de su vida.

De los dos textos revisados sobre el análisis coreográfico y del espectáculo extraemos que hay que tener en cuenta que a la hora de analizar cualquier coreografía, éstas se enmarcan dentro de un momento social y cultural y que están en conexión directa con la época y el lugar en el que se producen. Las piezas de danza como arte que son deben ser observadas, comprendidas y valoradas dentro de los mismos parámetros que cualquier otra obra de arte. Las características, tanto técnicas como interpretativas, suelen estar en relación con la cultura de un tiempo y un lugar, con lo cual incluyen factores históricos, sociales y culturales.

El segundo texto que podemos considerar que trata el análisis coreográfico desde un punto de vista más directo, por tratarse de un espectáculo, es el texto de Patrice Pavis sobre el *Análisis del espectáculo*, pero tras la lectura realizada lo que hemos considerado más importante es remitir al cuestionario que elaboró durante los años ochenta y que fue publicado en *Voix et images de la scène (Voces e imágenes de la escena).*

La figura del dramaturgo dentro del ámbito de la danza no ha sido especialmente considerada hasta el momento, sin embargo la labor del dramaturgo debería ser incorporada al mundo de la composición coreográfica en tanto en cuanto, consejero literario y escénico.

Los análisis del movimiento se remontan a finales del siglo pasado con

las experiencias de Marey, la cronofotografía de Muyberidge y las clasificaciones de Delsartre, todos ellos nos permiten hoy en día organizar y comprender mejor el estudio del movimiento.

La función principal del dramaturgista en un espectáculo dancístico será la de examinar o cuidar la articulación de los sucesos escénicos, la ideología, la estética, el mensaje. “Se trata de comprender de qué modo las ideas sobre los hombres y sobre el mundo son *puestas en forma* y, por tanto puestas en escena”. (Pavis, 1998, pp. 149)

La dramaturgia del movimiento se basa en un análisis de las acciones realizadas por los ejecutantes mediante el cual se determinan las fuerzas direccionales del universo dramático, los valores del movimiento o de los pasos elegidos para la composición de una pieza. Con la incorporación del dramaturgo como miembro activo del equipo artístico encargado de la construcción de un espectáculo de movimiento, se pretende solventar algunos puntos que podríamos calificar de “puntos ciegos”, momentos de ambigüedad de la obra. El dramaturgo junto con el coreógrafo, debe plantearse la temporalidad, los espacios, los personajes, la argumentación de la fábula. Sus aportaciones a la puesta en escena tienen un valor innegable, tanto en la fase preparatoria como en la de realización concreta o interpretación. El análisis del movimiento sólo puede ser llevado a cabo de manera coherente si va acompañado de una reflexión sobre la interioridad del sujeto en movimiento. Laban ya hablaba de la existencia del vínculo entre moción y emoción.

A partir del momento en que hay puesta en escena podemos considerar necesario el trabajo dramatúrgico, ya que en la práctica del mundo del espectáculo contemporáneo se eliminan las fronteras entre el teatro hablado, el canto, el mimo, la danza. Así pues el dramaturgo en el momento que vivimos es parte fundamental del engranaje con el que se construye un equipo creativo para la realización escénica.

Para tratar el último bloque donde vamos a estudiar elementos procedentes del análisis histórico-artístico, nos vamos a centrar en tres aspectos que tienen relación directa con los elementos visuales y sonoros, y más concretamente con los elementos formales del análisis coreográfico: la perspectiva, el color y la atmósfera

La perspectiva es una forma de definir el espacio, la pintura se ha ocupado de este elemento desde sus orígenes. La tradición de la antigüedad permaneció a lo largo de la Edad Media, teniendo como centro los llamados festivales. Cuando llega el Humanismo esta nueva concepción de las fiestas cortesanas será muy importante. Para el arte, en general, y para las manifestaciones artísticas de carácter provisional fue fundamental el descubrimiento de la perspectiva científica.

En este momento es cuando se vuelve hacia atrás a la antigüedad clásica, grecolatina, siendo en esta ocasión la figura de Vitrubio en su gran obra *Los diez libros de arquitectura* una de las fuentes más consultadas y revisadas por los artistas del Renacimiento

El Renacimiento dará forma a las descripciones técnicas de Vitrubio y gracias a la aplicación de las normas de la perspectiva artificial nacerá la denominada Ciencia de la Escenografía.

El origen de construcciones eventuales en esta época va en relación con las investigaciones que se están haciendo por los arquitectos, pintores y artistas en general en torno a las leyes de una óptica que permitiera una verosímil contemplación de la “natura artificialis” (idea de la ventana albertiana). Este objetivo es buscado por artistas como Brunelleschi, Alberti, Serlio o Leonardo da Vinci, de esta forma los escenarios de los espectáculos cortesanos se asemejan a esos grandes ventanales: escenarios de las “irrealidades”.

Otro artista que tendrá una importancia considerable en el tratamiento

de la perspectiva fue Palladio, quien realizó una recopilación teórica donde intentó sistematizar las normas vitrubianas y del repertorio arquitectónico de la antigüedad.

Resumiendo lo anteriormente expuesto el fenómeno de la vista en épocas clásicas estaba indiscutiblemente vinculado a la visión frontal, que obliga a aceptar la única verdad expuesta. Fuerzas centrípetas confluyen en el eje principal de la obra, que ofrece en sí misma todas las respuestas posibles.

Los tratados de perspectiva y cuanto contribuye a esclarecer la visión en relieve del universo abundarán a partir del siglo XVII, a partir de este momento se ofrecerán diversas formas de representación espacial que van desde las perspectivas complejas, las del teatro hasta las anamorfosis.

Es curioso como en el texto de *Representación de la representación* se nos destaca que desde el Renacimiento hasta bien entrado el siglo XX la representación se basó en esa perspectiva del ojo único de Polifemo, la fotografía, el cine y la televisión la han potenciado, pero es importante tener presente que esta son artes del tiempo, mientras que la pintura y la escultura son del espacio. La única forma que ha existido para la perpetuación de las obras escénicas han sido los dibujos y grabados de las mismas hasta que se llegó a la era de las nuevas tecnologías (video, programas de ordenador)

Para exponer el apartado referente al color nos remitimos al artículo de Hernán Camacho Romano y Claudia Guzmán Revollo: *Los colores: símbolos rituales*. Aquí los autores se centran en tres corrientes el Estructuralismo de Levi-Strauss, la etnociencia o antropología cognitiva y la antropología simbólica de Geertz.

La antropología simbólica estudia los colores y la importancia que tienen dentro de los distintos rituales. Geetz, representante de esta corriente,

indica que el sentido es una serie de significados vividos y actuados en una comunidad determinada, que cobran vida al experimentar las relaciones con las demás miembros de la comunidad y dentro de su entorno.

Los significados sólo pueden ser reconocidos a través de la asociación con los símbolos: una cruz, una serpiente. Cada pueblo o grupo tiene un significado para cada concepto de forma que las connotaciones del mismo sólo serán conocidas por ese grupo en particular, pudiendo tener similitud con los de otro grupo, pero nunca serán iguales. Esto determinará la cultura de cada pueblo.

En relación con los colores no queremos olvidar un tratado, *De lo espiritual en el arte,* muy importante dentro del siglo XX y destacable para este estudio, por haber sido escrito por uno de los representantes del Expresionismo pictórico (Kandinsky). Para Kandinsky los colores, así como las líneas, son capaces por sí mismos de provocar un efecto sensible, espiritual en el espectador sin tener que situarse ante un referente objetual. Su tratado sobre la línea y el color habla de un arte nuevo que debe situar su base en el lenguaje del color y Kandinsky en el mismo indica las propiedades emocionales de cada uno de los colores él se interesa por la influencia del color en la parte interna, en la respuesta del alma, es decir se interesa por el efecto y significad de los colores

En relación a la luz, aspecto básico para el estudio de los colores dentro de una obra coreográfica, es importante citar aquí a Loïe Fuller, quien en el año 1913 dejó un escrito titulado *La luz y la danza*. Fuller fue la primera artista escénica que combinó la luz y el movimiento en la escena en el año 1891 en su obra *Danza serpentina*, utilizó la luz eléctrica para crear imágenes en movimiento, que se generaron gracias a los efectos de la luz sobre su propia silueta, ampliada por el tejido volátil del vestuario.

Como conclusión lo expuesto sobre el color, hay que decir que tal y

como nos indican los autores Camacho y Guzmán, es un elemento sígnico que actúa directamente sobre las sensaciones.

Y a través de las sensaciones nos introducimos en el siguiente aspecto a tener en cuenta, la fase final del trabajo preparatorio de un director de escena es la elaboración del espacio escénico, la atmósfera escénica en la cual se tiene que desarrollar la obra. El cuerpo de los intérpretes es tridimensional y como tal su efectividad será posible en un espacio tridimensional, esto plantea la necesidad de proporcionar a los intérpretes-bailarines un espacio adecuado a su acción y la atmósfera correcta que favorezca la interpretación. Dicha atmósfera sólo se conseguirá dentro del modelo escénico, así que la escena tiene que contar con una forma que se adecue al modelo del intérprete, al ritmo de sus movimientos y de sus gestos.

Para la creación de la atmósfera es importante tener en cuenta la escenografía, a partir de los años veinte del siglo XX Tairov nos indica que es muy importante tener en cuenta el suelo, este deber ser fragmentado en varios niveles y alturas. En este punto se llega a la conclusión de que la construcción escénica tiene que ser tridimensional como el cuerpo del intérprete (con esto nos remitimos a la perspectiva y al espacio definido por Rudolf von Laban en su análisis del movimiento).

El teatro naturalista, cuya principal tarea fue atribuir a los directores escénicos la creación de la atmósfera[36], utiliza en escena formas tridimensionales: árboles, colinas, pero la diferencia es que las formas que proceden del teatro naturalista son artificiales y tienen como objetivo crear una ilusión de vida, pero la propuesta de Tairov en el año 1923 no era

[36] Así lo formuló Antoine, y Stanislavski supo cumplirla con especial eficacia cuando se vio obligado a traducir en infinidad de detalles gestuales, visuales y sonoros la vaguedad melancólica de los dramas de Chejov (Sánchez, 1999, pp. 8)

crear una ilusión si no una base rítmica y plástica que favorezca la interpretación.

Para Max Reinhardt el concepto de “atmósfera” era muy importante para el discurso creativo. Para él tanto el director como el dramaturgo son creadores el dramaturgo del texto y dramaturgia de la obra y el director de la partitura escénica.

> ***Para que el teatro alcanzara plena autonomía, era preciso concebir la posibilidad de una creación escénica que no necesitara en absoluto de la obra del dramaturgo. Esto es lo que en 1905 Gordon Craig. En El arte del teatro distingue claramente entre el director artesano (traductor escénico de la obra dramática) y el director creador, aquel que, mediante la comprensión del “uso correcto de actores, escenografía, vestuario, iluminación y danza”, adquiere gradualmente, “el dominio de la acción, la línea, el color, el ritmo y las palabras, desarrollando esta última fuerza a partir de las otras…”, hasta llegar el punto en que no necesita la colaboración del dramaturgo y hace del arte escénico un medio autosuficiente (Sánchez, 1999, p. 9)***

Cerramos el punto de la atmósfera con esta cita porque consideramos que la atmósfera es el ambiente generado por el director de escena gracias a la armonía conseguida entre todos los elementos que configuran la obra coreográfica, dando especial importancia a aquellos que están en relación con los elementos espaciales, visuales, sonoros y sensoriales.

Metodología

En una primera fase de esta investigación, se procedió a la indagación sobre la publicación de textos específicos sobre el análisis coreográfico, a continuación se dio paso a la recopilación de bibliografía y de otras fuentes escritas y audiovisuales, que tuvieran relación directa con los elementos

que participan en la realización y resultado final de la obra coreográfica. Tras esto, se procedió a la creación de un fichero de trabajo de los datos recopilados. Paralelamente se realizó una entrevista a la profesora del Instituto Alicia Alonso Dª Carmen Vélez especialista en el análisis del movimiento de Rudolf von Laban

La siguiente fase del desarrollo de esta investigación se centró en hacer una revisión sobre el material seleccionado. Revisado este material, y ante la carencia de un método práctico que se pudiera aplicar al análisis requerido, se procedió a la elaboración de una serie de premisas que permitieran desarrollar un esbozo de guión para una futura metodología sobre el análisis coreográfico.

Presentación de los resultados:

Se llega a estas premisas tras la observación cualitativa	
1. Descripción de lo que se está viendo	7. El contexto en el que se basa y desarrolla la obra
2. Circunstancias individuales de la obra	8. La temática. Narrativa o abstracta
3. Elementos formales: 3.1 Características del movimiento 3.2 Características de los bailarines 3.3 Características del espacio visual, sonoro,… 3.4 Características de la composición	9. El género y el estilo
	10. La función y finalidad, sentido y significado
	11. Conocimiento e importancia del proceso creativo para el resultado final
	12. Importancia de cómo el coreógrafo durante el proceso creativo recoge las anotaciones de la obra
	13. El balance final de la obra, las repercusiones que tiene tras su estreno.
4. Las técnicas utilizadas	
5. La interpretación: triple lectura	
6. Trasfondo sociocultural	

Conclusiones

Creemos que es necesario el establecimiento de este guión, con la finalidad de elaborar una futura metodología, porque consideramos que es importante estructurar, ordenar y unificar los aspectos concretos a tener en cuenta en un análisis coreográfico.

Hemos revisado el único texto publicado en castellano sobre el tema objeto de estudio, y de esta revisión hemos llegado a la conclusión de que hay aspectos importantes de la composición coreográfica que no son tratados en el mismo, con la profundidad que consideramos necesaria desde la perspectiva de la danza. Algunos de estos aspectos son: La perspectiva, la atmósfera, incluyendo dentro de esta los aspectos sensoriales y el color.

Otros elementos que creemos que son importantes a analizar dentro de una obra coreográfica en los cuales no hemos podido profundizar son:

- el tratamiento del desnudo dentro de la danza,
- la influencia de los sentidos (gusto y olfato) en la generación de la atmósfera,
- la aplicación de recursos musicales en el desarrollo de la composición
- la introducción justificada o no de las nuevas tecnologías dentro de la creación coreográfica,
- la profundización en los recursos sobre notación coreográfica y sistemas de perpetuación de la obra.

Referencias bibliográficas

Adshead, J. Brisinshs, V.A., Hodgens, P. & Huxley, M. (1999). *Teoría y práctica del*

análisis coreográfico. Valencia: Federación Española de Profesionales de la Danza. Ministerio de Educación y Cultura.
Anderson, P. (2005). *Dance composition basics*. Charlotte: Human Kinetics. The University of North Carolina.
Camacho, H. & Guzman, C. (…). Los colores: símbolos rituales.
Gómez, J.J., Cabezas, L., Copón, M., Ruiz, C. y Zugasti, A. (2007). *La representación de la representación. Danza, teatro, cine, música.* Madrid: Cátedra.
Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. Buenos Aires. Eudeba Editorial
Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro.-Dramaturgia, estética, semiología. Barcelona: Editorial Paidos.
Pavis, P. (2000). El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine. Barcelona-Buenos Aires: Paidos.
Pollit, J.J.(1998). El Arte helenístico. El reino de la ilusión. Madrid.
Sánchez, J.A (1999). La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias. Madrid: Akal.
Schinca, M. (2002). Expresión Corporal. Técnica y Expresión del Movimiento. Barcelona: Cisspraxis, S.A.
Smith-Autard, J. M. (2000). *Dance Composition.* Londres: A&C Black.
Stanislavski, C. (1995).*La construcción del personaje.* Madrid: Alianza Editorial
Stanislavski, C. (2009). *El arte escénico.* Madrid: Editorial siglo XXI
Stanislavski, C. (2009). El trabajo del actor sobre sí mismo en proceso creador de la encarnación . Barcelona: Alba Editorial

Montserrat Franco
Montserrat Franco es Doctora en Hª del Arte por la UEX, titulada superior en Danza Clásica y licenciada en Hª del Arte. Ha realizado el Máster en Artes Escénicas de la URJC de Madrid. Y en la actualidad es profesora del Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler de Sevilla; desde el curso 2001-02 ha sido docente en los CPD de Málaga, Almería y Granada y en la Escuela de Teatro y Danza de Extremadura.

Belén Franco
Belén Franco es Licenciada en Dirección de Escena y Dramaturgia por el Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid. Ha realizado el Máster en Artes Escénicas de la URJC de Madrid. Y actualmente es profesora de la Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura.

ESPINHO NA ROSEIRA: UM OUTRO OLHAR DA OBRA ROMEU E JULIETA, DE WILLIAM SHAKESPEARE

Michelle Aparecida Gabrielli, Solange Pimentel Caldeira & Sirlei Santos Dudalski

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como finalidade compreender como se dá o processo de transposição de linguagem da literatura para a dança. Neste ínterim, pensando na energia híbrida que surge do encontro entre estas linguagens artísticas é que se propõe pesquisar o processo de transposição de linguagens entre estas áreas de conhecimento, analisando os aspectos e as transformações do texto literário para a obra coreográfica. Assim, escolheu-se transpor a peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para a dança contemporânea. Destaca-se que a obra shakespeariana deu origem ao espetáculo *Espinho na Roseira*, realizado por acadêmicas do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (Minas Gerais, Brasil) cuja transcriação é analisada neste trabalho.

Palavras-chave: dança; literatura; processo criativo; transposição de

linguagens.

1. A confecção de uma colcha de retalhos

A sociedade pós-moderna presencia, a cada dia, o desabrochar de novas identidades culturais, denominadas híbridas (Hall, 2001). Deste modo, o híbrido surge a todo instante, podendo surgir da simples adaptação de uma cultura a outra (McLuhan, 2007). Consequentemente, o híbrido corrobora para a criação de novas obras e de novas formas artísticas. Contudo, o processo de hibridização não se limita apenas a junção de determinado elemento em outros, mas na costura destes. Para clarificar, utiliza-se o exemplo da confecção de uma colcha de retalhos.

A confecção de uma colcha de retalhos não se dá unicamente do cortar e organizar, lado a lado, os mais variados, mas na costura destes. Todavia, esta costura não se mostra tão simples, pois, em determinados momentos, pode-se apenar alinhavar, mas em outros, é necessária a utilização de uma máquina de costura. Após um trabalho cuidadoso, tem-se uma colcha de retalho, que demonstra a intensa relação entre os tecidos, entre tecido e linha, entre as cores e, indo além, a intenção de quem a compôs.

Neste contexto, por meio da metáfora da colcha de retalhos, ocorre o despertar para um estudo e, consequente, compreensão do processo de transposição de linguagens entre as áreas de conhecimento da Literatura e da Dança. Destaca-se que esta é uma relação híbrida por natureza, na qual, cada recorte de tecido representa um aspecto destas áreas e, sua fusão, a colcha de retalhos.

Sabe-se que tanto a Dança quanto a Literatura podem propiciar o contato com outras realidades, de conhecer e vivenciar outras épocas, outros povos, outros sentimentos. Estas permitem dar asas a imaginação,

além de propiciar que a visualização do mundo por outros ângulos, desenhos, cores e formas. Igualmente, há, ainda, o estímulo à fantasia que envolve combinações entre criatividade e vivências pessoais que nos transportam para contextos diversos (Gabrielli & Pronsato, 2007).

Logo, entende-se a relação estabelecida entre Dança e Literatura como uma nova possibilidade discursiva (Souza, 2001). Neste ínterim, escolheu-se realizar um processo de transposição de linguagem da peça teatral *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para a da dança contemporânea. Entretanto, antes de abordar este processo criativo, fala-se sobre outras transposições desta mesma obra.

2. Uma história de amor dançada

A peça *Romeu e Julieta* pode ser considerada como a maior história de amor de todos os tempos. Consequentemente, não ficou somente no campo literário, sendo transposta para a linguagem do cinema, do teatro, da dança, das artes plásticas e até de histórias em quadrinhos.

Na área da dança, *Romeu e Julieta* foi traduzida principalmente para a linguagem do balé clássico embora outros estilos de dança também a tenham tido como cerne.

Brissenden (2011) diz que há cerca de 130 versões de *Romeu e Julieta* no campo da dança, sem contar os *pas de deux*. A primeira versão de *Romeu e Julieta* para a dança foi a do coreógrafo italiano Eusebio Luzzi, datada de 1785. Em 1788, Filippo Beretti produziu uma versão para o La Scala, de Milão. Ivan Valberkh estreia em São Petersburgo, em 1809, o seu balé *Romeu e Julieta*. Já em 1811, Vicenzo Galleoti, considerado o pai do balé dinamarquês embora seja italiano, produziu sua versão desta trágica história de amor, estreando em Copenhague.

Há algumas versões desta obra que merecem ser destacadas como, por exemplo, a do bailarino, coreógrafo russo e diretor do Bolshoi Ballet, Leonid Lavrovski, datada de 1940 e filmada em 1954, a do bailarino, coreógrafo britânico e diretor do Ballet de Stuttgart, John Cranko, elaborada em 1958 e filmada apenas em 1995, a do bailarino e coreógrafo escocês da The Royal Ballet, Kenneth MacMillan, criada em 1965 e filmada nos anos de 1965 e 1984 e, por fim, a do bailarino, coreógrafo e diretor da Ópera de Paris Ballet, Rudolf Nureyev, coreografada em 1977 e filmada em 1995 (Roquet, 2002).

Após esta breve contextualização, adentra-se na transposição de *Romeu e Julieta* para o universo da dança contemporânea.

3. Tem *Espinho* na Roseira

Inicialmente, foram feitos diversos estudos e várias reflexões sobre a peça *Romeu e Julieta* e suas adaptações, na tentativa de compreendê-la na atualidade e vir a realizar a transposição. Deste modo, surgiu a obra coreográfica *Espinho na Roseira*.

Espinho na Roseira foi um espetáculo desenvolvido com acadêmicas do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no município de Viçosa, Minas Gerais, Brasil. O processo de construção do espetáculo se deu por meio de laboratórios para criação, improvisação e elaboração de células coreográficas.

As acadêmicas participantes, durante todo o processo tiveram voz e corpo ativos, uma vez que opinavam e criavam seus pensares e sentires relacionados à peça teatral, trazendo outra perspectiva para a peça Shakespeariana.

Este outro olhar deve-se a vários fatores, sendo o primeiro destes por

termos apenas mulheres em cena. Deste modo, surgiram as seguintes questões: como realizar uma transposição de Romeu e Julieta sem tem um homem que pudesse representar Romeu? Será que uma das mulheres deve se travestir para interpretar Romeu?

Mediante estas indagações, tem-se que os processos de adaptação podem ser compreendidos como sendo uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis, podendo envolver a transposição de mídia (de uma peça para um filme, de um poema para um balé), de gênero (de um romance para um épico) ou uma mudança de foco, que consiste no recontar a mesma história, mas sob outro olhar. Ou ainda como um ato criativo e interpretativo de apropriação e/ou recuperação, a adaptação, como um processo de criação, sempre envolverá a (re)interpretação e a (re)criação, que pode ser denominada como sendo uma apropriação ou uma recuperação (Hutcheon, 2011).

Assim, visando solucionar a problemática da falta de um possível Romeu e sem querer travestir as estudantes, optou-se por narrar a história a partir de outro foco.

Tudo ocorre sob o olhar e perspectiva da Rainha Mab[37] que traz para a cena aspectos relacionados aos sonhos e amores das intérpretes. Deste modo, a doce, ingênua e apaixonada Julieta, criada por Shakespeare, transforma-se em várias e distintas Julietas, que trazem para o espetáculo arquétipos de mulheres pós-modernas. Sob este prisma, a partir da perspectiva feminina, estas diversas Julietas (re)contam a maior história de amor de todos os tempos.

[37] A Rainha Mab é citada pelo personagem Mercucio no decorrer de *Romeu e Julieta*.

4. Julietas e suas histórias de amor

Percebe-se que o diálogo proposto entre a peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare e a obra coreográfica *Espinho na Roseira*, pode propiciar o entendimento de uma linguagem híbrida e dos caminhos que o coreógrafo deve seguir para realizar uma transcriação. Consequentemente, observa-se a apreensão de novas possibilidades de leituras, discussões e reflexões, que perpassam o corpo, sobre as obras em questão, oferecendo maior subsídio para a sua compreensão na pós-modernidade.

Relacionada à ideia de pós-modernidade tanto a Dança quanto a Literatura podem abranger e expressar este estado do mundo, e neste, o artista cria baseado em suas referências pessoais, culturais e sociais ou de acordo com as suas possibilidades coreográficas. Estas linguagens artísticas atuam sobre o indivíduo, não apenas despertando o imaginário e mediando o processo criativo em dança, mas também propiciando uma consciência diferenciada de sua existência, ampliando sua visão de mundo.

A transposição de textos literários (principalmente os contos de fadas) para a dança, especialmente para o balé clássico, é comum e frequente (Canton, 1994). Por este viés, constata-se que “quando a gente dança, as personagens ganham vida e o palco outras dimensões; o mesmo acontece quando lemos, nossas emoções ultrapassam palavras, frases, e ganham espaço na imaginação” (Bogéa, 2007, p. 10).

Do mesmo modo, o artista, nas duas linguagens, tem a liberdade de (re)criar e (re)contar o mundo à sua volta, (re)criando e (re)contando também os conflitos presentes na sociedade, uma vez que não há narrativas sem conflitos, sejam estas na Literatura ou na Dança.

Estas considerações podem ser observadas na obra criada, pois devido as possibilidades coreográficas, houve a necessidade de realizar uma

adaptação de *Romeu e Julieta,* em que só existem protagonistas femininas, há somente as Julietas. Assim, cada umas das intérpretes, baseadas em suas histórias de vida e em seu modo de ver, ler e interpretar o mundo, criou a sua Julieta e contou a sua história de amor.

Estas narrativas, por meio do imaginário do escritor, coreógrafo e intérprete, expressam suas relações com o mundo e a sociedade em que vive, tornando-se fonte de conhecimento (Bernardo, 2003). Para tanto "há que se notar a existência, na história da cultura, de momentos de aproximação entre a palavra e o gesto, entre a linguagem e o movimento, momentos em que a literatura registrou a dança e momentos em que a dança incluiu a literatura" (Souza, 2001, p. 164).

Logo, o intento em escolher trabalhar com a transposição desta peça deu-se não apenas pela temática do amor jovial, mas por estas serem populares em todo o mundo – independente de se fazer parte ou não do meio artístico.

Para o entendimento do processo de transposição de linguagem entre literatura e dança (da peça teatral para a dança contemporânea) fez-se necessário recortar outros tecidos que não apenas as áreas das Letras e das Artes, da Literatura e da Dança. Percebeu-se que, como dito anteriormente, que não bastaria colocar os retalhos da peça teatral e da dança contemporânea lado a lado, era preciso uma linha firme e consistente para costurá-los.

Encontrou-se esta linha na tradução intersemiótica de Roman Jakobson (2010, p. 81) que consiste na "interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais" e, por meio dela e do olhar do atento e sensível do pesquisador, consegue-se por fim, confeccionar uma colcha de retalhos.

A colcha de retalhos confeccionada apresenta-se como uma forma

artística híbrida e que, tanto em seu processo de criação quanto de sua apresentação, propicia e desenvolve toda a sensibilidade dos sujeitos envolvidos. Neste processo, descobrem-se, percebem-se e criam-se novas possibilidades de leitura, visualização, aprendizagem e apreensão do mundo que nos circunda por meio da linguagem verbal e da não verbal, permitindo, deste modo, "um diálogo entre literatura e dança, a poesia da palavra e a sensibilidade do movimento ou a sensibilidade da palavra e a poesia do movimento" (Bernardo, 2003, p. 18).

5. Referências Bibliográficas

Bernardo, A. J. (2003). *Literatura e dança: educação sensível e crítica.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP.

Brissenden, A. (2011). Shakespeare and Dance: Dissolving Boundaries. In: Jansohn, Christa; Orlin, L. C.; Wells, S. (Eds.). *Shakespeare without Boundaries*: *Essays in Honor of Dieter Mehl*. Maryland: University of Delaware Press.

Bogéa, I. (2007). *Contos do balé.* São Paulo: Cosac Naify.

Canton, K. (1994). E o príncipe dançou... O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. Trad. Claúdia Sant'Ana Martins. São Paulo: Ática.

Shakespeare, W. (1997). *Romeu e Julieta*. Trad. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Gabrielli, M. A. & Pronsato, L. (2007). *Dança e literatura: sensibilização, reflexão e criticidade por meio de linguagens artísticas.* Revista Ponto de Vista/ Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação. v. 4, n. 4. Viçosa-MG: Cap-COLUNI.

Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hutcheon, L. (2011). *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis-SC: UFSC.

Jakobson, R. (2010). *Linguística e comunicação*. 22. ed. Trad. de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

Mcluhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensões do homem.* Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix.

Roquet, C. (2002). La scene amoureuse em danse. Codes, modes et nomes de l'intercorporeite dans le duo choregraphique. Tese de doutorado. L'Universite Paris 8.

Souza, A. M. de. (2001). Palavra do Corpo: confluência de linguagens em Night Journey. Trans/Form/Ação, São Paulo.

Michelle Gabrielli é mestranda em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais (MG), Brasil. Atualmente, é professora do Departamento de Artes e Humanidades – Curso de Graduação em Dança da UFV.

Solange Pimentel Caldeira é professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na Graduação em Dança e como docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV.

Sirlei Santos Dudalski é professora adjunta III da Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV.

EXERCÍCIO CRÍTICO SOBRE A SALA DE AULA EM DANÇA. PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO.

Daniel Tércio

FMH/UTL. Pólo do INET-MD, Portugal

Resumo: O objetivo deste estudo é questionar não apenas as práticas utilizadas em salas de aulas de dança genérica, mas também o conceito de sala de aula e as fronteiras disciplinares. Os argumentos invocados estão organizados como uma reflexão pessoal apoiada numa observação não sistemática e empírica da dança combinada com referências filosóficas a propósito da condição pós-moderna, nomeadamente no conceito de Virilio sobre a velocidade. Este estudo não é porém um libelo contra a transmissão de fórmulas de movimento, nem tão-pouco a sua defesa, mas pretende contribuir para o desenvolvimento de uma perspetiva crítica sobre o processo educativo nas artes performativas. Para além das práticas centrífugas dos corpos, é possível desenvolver um movimento centrípeto, ou seja, um processo de formação que recoloque o corpo no instante e que traga a presença do corpo ao espaço partilhado.

Palavras-chave: sala de aula; velocidade; interdisciplinaridade.

Esta comunicação tem uma natureza exploratória, desde logo porque a minha aproximação à problemática da dança e educação é indireta. Ou seja, embora eu próprio seja professor de dança, digamos que a minha intervenção se situa numa região complementar àquilo que normalmente se identifica como aulas de dança. Com efeito, a história da dança (que leciono) não é facilmente entendida no âmbito da problemática do que aqui nos reúne, nem tão pouco a estética e a filosofia da arte (que também leciono). Para mais, estes cursos em que sou professor dirigem-se a estudantes universitários, estudantes que possivelmente se tornarão professores de dança. Assim, a minha comunicação é proferida por alguém que se situa numa linha de fronteira. Alguém que está por assim dizer com um pé na questão central deste seminário e que tem o outro pé algures fora desta problemática. Isto pode ter algumas vantagens, já que me permite olhar para dentro de uma realidade com alguma independência. Também comporta desvantagens, ou riscos, na medida em que, estando fora, facilmente poderei cair em apreciações incorretas que não correspondem inteiramente à realidade. Em todo o caso, decidi avançar com esta comunicação, no pressuposto de que tal possa constituir um contributo para pensar o tema (ou temas) "discovering dance, discovering through dance". Para o efeito, tentarei expor uma reflexão pessoal, cruzando autores em educação, como John Dewey, filósofos como Paul Virilio, com uma espécie de coleção mais ou menos impressionista retirada dos contactos com professores da dança dos 1ºs e 2ºs ciclos e finalmente recorrendo também à memória que tenho do tempo em que fui professor do segundo ciclo, nas disciplinas de educação visual.

Muitos dos problemas que então eu sentia, enquanto professor de educação visual, são talvez semelhantes a problemas que atualmente os colegas que trabalham em dança com jovens com 13, 14, 15 anos também sentem.

Na ocasião estava consciente que ao lidar com o programa oficial de educação visual eu não estava propriamente a formar artistas. A pergunta que então colocava a mim próprio era a seguinte: para que é que servia a experimentação de materiais gráficos, cromáticos, texturais, para que é que serviriam as explorações dos traçados geométricos, para quê finalmente os exercícios sobre o ponto, a linha, o plano, as texturas -- enfim, para quê tudo isso que então eu e os meus colegas trabalhávamos com os jovens estudantes? Uma resposta possível era olhar para essas experiências como processos que contribuiriam para o desenvolvimento do gosto estético e da capacidade de apreciação artística. Ou seja, essas experiências deveriam contribuir em última análise para a formação de públicos. Mas muitas vezes perguntei a mim próprio (e ainda pergunto) se a formação de públicos e o desenvolvimento do gosto estético não se fará mais adequadamente visitando exposições (e assistindo a espetáculos) do que propriamente colocando os estudantes face a face com folhas de papel cavalinho e com instrumentos de registo...

Suponho que os professores de dança, que trabalham com crianças e jovens em programas de formação não vocacional colocam a mesma pergunta - e sentem eventualmente a mesma inquietação... No que respeita a formação de públicos, não seria mais útil levar os estudantes a assistir a um espetáculo de dança do que colocá-los em situações de reproduzir o movimento? Evidentemente que esta pergunta tem uma intenção provocadora, que adiante tentarei esclarecer.
É claro que na dança existe algo suplementar, que tem a ver com o modo como o corpo se move e se pode mover. Ou seja, não se trata apenas de

ver -- eventualmente nem se trata de todo de ver -- mas sim de agir e sentir.

Todavia, de certa maneira, ao trabalhar em educação visual com os meus jovens alunos, eu também sabia que grande parte do que fazíamos tinha a ver com motricidade fina, ou seja, com uma certa qualidade do movimento, ou, se se quiser, com o movimento numa outra escala, ou ainda com um certo modo de agir sentindo. Ou seja, aquela especificidade da dança também neste ponto se desvanece.

Admitemos no entanto que a dança tem geneticamente, no ocidente, uma marca, que eu designaria como sendo a do movimento do corpo para o exterior. Ou seja, uma marca centrífuga que aparentemente situa a dança na mesma família da educação física.

Existe uma longa e profunda discussão acerca do tema e da expressão educação física. Mesmo que coloquemos este termo entre aspas e lhe apontemos as limitações a até alguns equívocos latentes, julgo que podemos estabelecer um acordo acerca do seguinte: trata-se basicamente de ampliar e refinar as possibilidades de movimento do corpo: em primeiro lugar as possibilidades centrífugas. Neste âmbito, tem-se colocado (e bem, na minha maneira de ver) a problemática da imersão ecológica do movimento humano, atualizando a relação do indivíduo com os outros e com o meio envolvente.

Esta receita apazigua as inquietações, na medida em que concede um sentido inequívoco às aulas de dança. Elas serviriam (ou contribuiriam, se não quisermos ser demasiado arrogantes) para ampliar as possibilidades do corpo que se move e serviriam também para refinar o modo como ele se move. Mas o ponto em que esta receita apazigua as inquietações torna-se também o ponto nascente de outras inquietações.

Se não vejamos...

Se a dança estivesse reduzida à ampliação das possibilidade de movimento centrífugo e ao seu refinamento, se assim fosse, a diferença profunda entre a dança e as outras práticas físicas desapareceria, na medida em que todas elas contribuem (porventura até com alguma complementaridade) para desenvolver as tais possibilidades introduzindo melhorias quantitativas e qualitativas. Da dança ao basquete, da natação à luta, da escalada ao basebol, todas estas práticas físicas permitiriam (e permitem) finalmente ampliar as possibilidades de movimento do corpo humano. Inclusivamente, se pensarmos apenas na dança, e na diversidade das suas práticas, apercebemo-nos que por si só esta disciplina oferece um manancial para a ampliação dos vocabulários e das gramáticas do corpo. Porém, muitos professores de dança reivindicam para o ensino desta disciplina um lugar diferente daquele que tem normalmente o ensino duma prática desportiva.

Eu também acho que existe uma diferença -- ou melhor, acho que deve existir uma diferença. Essa diferença está contida numa expressão: ensino artístico. Uma vez mais, porém, entramos num terreno em que não existe uma absoluta clareza conceptual. Na minha perspetiva, a arte não tem a ver com a repetição de modelos, mas sim com a criação de singularidades. Tentarei esclarecer esta ideia recorrendo a um artigo incluído na obra *Educação Estética e Artística, Abordagens transdisciplinares*. Neste artigo, Fróis declara o seguinte:

> ***"Uma obra de arte não se revela àqueles que a tratam como um texto em vez de a tratar como um microcosmos de significados vivos do nosso mundo. Para se poder penetrar para além do texto, para além do quadro e conseguir entrar em contacto com os significados vivos, uma pessoa tem de renunciar, temporariamente à sua posição única pessoal (parcial) no mundo, assim como renunciar ao seu ponto de vista exclusivo e aceitar a posição do artista, olhando para o mundo através dos olhos do artista. Uma obra de arte é uma janela para***

> ***o mundo do artista, que está aberta apenas para uma visão de um ponto de vista único, ou seja, o do autor. Para se poder assumir a posição do autor, uma pessoa tem de renunciar ao seu ponto de vista pessoal, transformando-o numa atitude estética que é essencialmente uma atitude de diálogo, a atitude de uma aceitação imparcial e sem vínculos emocionais." (Frois 2011, p.132)***

Não é inteiramente claro qual o tipo de ensino -- geral ou vocacional -- que está nas entrelinhas desta declaração. Parece-me, no entanto, que existe aqui algo de essencial que deverá, na minha perspetiva, atravessar o ensino da dança, seja ele generalista ou vocacional: a ideia de diálogo e a ideia de significados vivos. A minha perspetiva passa pois pela crítica ao ensino da dança reduzido a um elenco de práticas físicas - do tipo de bateria de movimentos que se vão complexificando - que um professor passa aos seus alunos. Existe obviamente naquele procedimento um principio reprodutivo que as ciências da educação questionam. Ensinar baterias de movimentos e preparar um programa a partir de uma complexificação daquela bateria pode ser interessante e fonte de prazer para os educandos. Mas em que medida é que essa aprendizagem contribui para a compreensão das visões que não são minhas (isto é, para a aceitação da alteridade) e para a construção de uma visão pessoal do mundo?

No fundo, para que serve educar? Os modernos princípios da filosofia da educação sublinham o desenvolvimento das iniciativas que promovem a autonomia e o espírito critico em detrimento daquelas que desenvolvem as capacidades acríticas de reprodução. John Dewey, na obra *Experience and Education* (1938-1997), de uma maneira supreendentemente contemporânea, caracterizou a situação da educação tradicional nos seguinte termos:

> ***"Learning here means acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders. Moreover, that which is taught is thought of as essentially static. It is taught as a finished product, with little regard either to the ways in which it was originally built up or to changes that will surely occur in the future. It is to a large extent the cultural product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as educational food in a society where changes is the rule, not the exception". (p.19)***

Atrevo-me a perguntar quantos professores de dança não tratam justamente deste modo as danças que ensinam: como formas estáticas, de que desconhecem a despectiva plasticidade histórica (ou que situam numa espécie de história mítica, também ela congelada em certezas de origem duvidosa), danças cujas transformações futuras são incapazes de vislumbrar... Danças que reproduzem, tal e qual como aprenderam -- tantas vezes com menos qualidade do que as formas que aprenderam, pois é sabido que nos processos de cópia existe muitas vezes uma degradação inerente à cópia. Dir-me-ão talvez -- "mas nada disso é estático, é justamente o contrário, já que trabalhamos com o movimento do corpo e o movimento não é estático!" A isto eu repondo que a maneira como o movimento se organiza, ou seja, a forma que o contém, pode ser algo absolutamente congelado.

Nos processos de reprodução destes movimentos, existe por exemplo com muita frequência uma segmentação de movimentos com vista a transmiti-los de maneira mais eficiente, ou seja, mais próxima do modelo original. Isto não é necessariamente mau ou errado. O que eu quero apenas sublinhar é que os processos de segmentação correspondem ainda a uma visão reprodutiva de modelos e de formas.

Há porém que ser justo e reconhecer que muitos projetos no âmbito da

dança e educação demonstram uma visão refrescada do problema.

Um dos autores que, neste domínio, tem digamos assim desenvolvido uma visão refrescada do problema é Maurizio Padovan. O seu livro "Dançar na Escola – perspetivas de aproveitamento didático em contexto de sala de aula" foi recentemente traduzido para português e publicado pelo serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian.

No Prefácio desta obra, Padovan declara o seguinte:

> ***"A dança, de facto, é movimento e, por conseguinte, actividade motora. Mas a dança também é ritmo e, portanto, uma actividade ligada à música. A dança é uso do espaço, logo é geometria. Não aquela estática dos livros, mas aquela vivida com o próprio corpo no espaço real, uma geometria dinâmica que constrói figuras em movimento." (Padovan, 2011, p. 12).***

Naturalmente que é difícil estar em desacordo com esta visão. Com efeito, Padovan sublinha diversos ângulos da dança que, de resto, ajudam a perspetivá-la em relação a (e em colaboração com) outras disciplinas do currículo escolar: a educação física, a música, a educação visual e tecnológica e o teatro.

No entanto, tendo este livro a forma de um manual, e consultando o repertório proposto, parece-me ainda que seu autor veicula a ideia de movimento como um processo centrífugo de que haveria que trabalhar as velocidades e as formas.

O que quero dizer quando falo em movimento enquanto processo centrífugo?

Em primeiro lugar estou a considerar que o movimento centrífugo é uma deslocação no espaço físico. Digamos que, na verdade, a civilização ocidental se estabelece sobre este princípio do movimento como

deslocação no espaço, como deslocação de um lugar para outro lugar. Um parêntesis a este respeito para dizer que também os processos coloniais foram antes de tudo planeados enquanto deslocações de um lugar para outro lugar. Portanto, enquanto movimentos centrífugos de ocupação.

A segunda ideia que se desenvolve no ocidente industrial e pós-industrial – e que é realmente uma convicção forte de que todos padecemos quer queiramos quer não – é a ideia de que quanto mais depressa nos movemos, mais rapidamente alcançamos certos resultados. O sucesso torna-se assim grandemente uma consequência da rapidez. Da velocidade.

Um dos autores que de uma maneira mais estimulante tem falado acerca da questão da velocidade é Paul Virilio. Os tons em que Virilio fala da velocidade são tons de denúncia, desde logo porque este filósofo de origem italiana expõe as implicações violentas e políticas da velocidade:

> ***"speed, by its violence, becomes a destiny at the same time as being a destination. We go nowhere, we have contented ourselves solely with leaving and abandoning the vivacious and vivid [vif] to the advantage of the void [vide] of speed" (Virilio 2008, 40). Em consequência, para Virilio, "speed is identified with a premature aging, the more the movement [mouvement] accelerates, the more quickly time passes and the more the surroundings are stripped of their significance" (Idem, p.42).***

Ora, o que eu coloco desde já como ponto para refletir criticamente é justamente o lugar que a velocidade tem nas aulas de dança para crianças e jovens. Na minha maneira de ver há que refletir acerca disto.

É frequente escutar os professores concordarem entre si relativamente ao excesso de horas que as crianças e os jovens passam sentados na sala de aula e, em contraponto, exporem a importância que disciplinas como a

dança podem ter para colocar os jovens fora das cadeiras e das mesas. Aparentemente, também neste caso, não é difícil concordarmos. Supostamente, colocá-los fora das carteiras, seria colocá-los em movimento. O que seria bom.

Mas o que eu gostaria de trazer à discussão é que a missão da dança não pode ser apenas essa, a de trazer as crianças e os jovens para a velocidade pura. Porque, se seguirmos o pensamento de Virilio, a velocidade pura estreita a amplitude da visão.

Julgo também que o que talvez esteja errado é pensar que outras disciplinas do currículo, como as línguas e a matemática tenham que acontecer nas cadeiras e mesas. Pelo menos tão errado como pensar que a dança tem que acontecer enquanto exercício de pura velocidade fora das cadeiras e das mesas.

Qual é a alternativa?

Por exemplo, um exercício que poderia ser interessante seria o seguinte: partir de uma sala convencional com cadeiras e mesas, e pedir aos alunos que tentassem ocupar aquele espaço de outra forma (obviamente sem danificarem os materiais). O professor poderia solicitar sempre novas ocupações do espaço, sair da sala de forma a dar tempo de execução e regressar para ver o resultado. Este exercício, aqui apenas apresentado em esboço, não é evidentemente uma coisa nova que não tenha sido experimentado anteriormente por diferentes educadores. Trago-o apenas para exemplificar o que se pode fazer com as cadeiras e mesas. E também com a velocidade (a velocidade de execução entre as reentradas do professor) e com a imobilidade (os quadros imóveis que os alunos compõem em cada instante).

Enfim, no tempo que me resta, só tenho tempo para expor telegraficamente os três princípios que defendo para as aulas de dança –

ou se preferirem para aulas de dança alternativas:

- O movimento não é, nem tem que ser, necessariamente uma deslocação no espaço,
- A velocidade não tem nenhum significado se não estiver combinada com a simples presença (em última análise com a imobilidade),
- A atenção e a capacidade de focagem devem ser exploradas em todas as suas vias.

A partir destes três princípios e da sua combinação acredito que será possível reinventar novas aulas de dança para crianças e para jovens. Aulas que coloquem o corpo no instante, que tragam a presença do corpo ao espaço partilhado, que despertem o corpo para o presente.

Referências

Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone Publisher, 1997.

Fróis, João Pedro (2011). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Padovan, Maurizio (2010). *Dançar na Escola. Perspectivas de aproveitamento didáctico em contexto de sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Virilio, Paul (2008). *Negative Horizon: an Essay in Dromoscopy*. London: Continuum.

Daniel Tércio
dtercio@fmh.utl.pt

Daniel Tércio estudou Filosofia (UL), Artes Plásticas (ESBAL) e História da Arte (UNL). Em 1997, concluiu o Doutoramento em Motricidade Humana-Dança na FMH/UTL. Para além de numerosos artigos publicados em Portugal e no estrangeiro, é autor de obras de ficção e tem participado em projectos performativos e de formação artística, numa perspectiva transdisciplinar. Actualmente, é Professor Associado na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e membro da direção do Instituto de Etnomusicologia – centro de estudos em música e dança. Foi colaborador do Jornal Público em 2004, colaborador regular do semanário Expresso entre 2005 e 2008 e atualmente é colaborador do Jornal de Letras e consultor artístico do Teatro Aveirense.

FESTIVAL FOLCLORANDO

Eleonora Gabriel & Roberto Barboza

Companhia Folclórica do Rio,
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: O *FESTIVAL FOLCLORANDO* é um evento que reúne grupos de crianças e jovens das escolas das redes públicas e privadas, projetos sociais e outras entidades que desenvolvam experiências artísticas utilizando as linguagens da cultura popular. É organizado pela Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, projeto acadêmico que, há 25 anos, realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre danças populares brasileiras. A idéia é incentivar espaços educacionais e alunos universitários a práticas pedagógicas que proporcionem a vivência de danças brasileiras e a utilização do Folclore como recurso pedagógico, artístico, social e político, estratégia essencial para nos reconhecermos brasileiros, com muita honra.

Palavras-chave: dança popular; universidade; folclore; educação; arte.

"Tia Marcinha, nós vamos dançar esse ano na UFRJ?"
"A energia do Folclorando contagiou os meus alunos de uma

forma mágica, que não consigo explicar aqui." "Esperam o ano todo por isso, talvez por ser um encontro entre estes muitos artistas em formação que estamos vendo crescer. Eles se vêem e se reconhecem uns nos outros"."Parece que aqui eu sou um grande dançarino brasileiro..." (comentários de alunos e professores participantes do Folclorando-2010, colhidos pelos autores).

A alegria de ver crianças e adolescentes descobrindo a dança e se descobrindo através da dança tem sido uma emoção constante para a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, durante a realização do *FESTIVAL FOLCLORANDO.* O evento reúne grupos de meninos e meninas das escolas das redes públicas e privadas, projetos sociais e outras entidades que desenvolvam experiências artísticas utilizando as linguagens da cultura popular. Este texto pretende contar esta história ressaltando a importância da valorização das expressões culturais brasileiras na Educação e a responsabilidade que uma universidade pública tem em desenvolver ações que incentivem esta questão política. O *FESTIVAL FOLCLORANDO* realiza esta proposta democratizando o espaço universitário e iluminando a dança popular brasileira como linguagem, isto é, sem perder a ternura.

O *FESTIVAL FOLCLORANDO* surgiu da iniciativa dos professores das disciplinas sobre Danças Populares Brasileiras, da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil, nos cursos de graduação em Educação Física e Dança. A idéia é aproximar os universitários de práticas pedagógicas efetivas desenvolvidas em espaços de Educação e Arte, demonstrando atividades de ensino – aprendizagem que proporcionam a vivência de danças brasileiras em suas diversas formas e motivações, e utilizam o Folclore como recurso pedagógico, artístico, social e político, estratégia essencial para nos reconhecermos brasileiros, com muita honra.

Foto 1. OS DONOS DA TERRA, Bruno Moraes

Difícil saber quem somos se não aprendemos na escola o valor cultural e artístico de nossa formação que reuniu, e continua reunindo, vários jeitos, conhecimentos e modos de fazer; e que esta mistura de gentes de povos milenares, como no Brasil, é um grande potencial que cria formas de comunicação e arte, formas de cultura.

Como diz Stuart Hall (2002), vivemos num supermercado cultural da aldeia global, que inventa desejos homogêneos de estilos, lugares e imagens, buscando uma massificação, que auxilia a dinâmica incontrolável do capitalismo e a hegemonia imperialista, o que para os povos dos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento, historicamente desvalorizados por seus próprios governos, representa o perigo da globalização. Aquela velha história brasileira de valorizar tudo que vem de fora e não a nós mesmos, o que desvincula, mais ainda, as identidades de seus tempos, lugares, histórias e tradições. O mundo de hoje parece menor, com certeza, mais interconectado, o que tem efeito direto sobre as identidades culturais, influenciando todos os sistemas de representação de si e do coletivo. No Brasil, indubitavelmente**,** somos no plural, precisamos cada vez mais criar modos de educar para a diferença, para a diversidade de nossa vida, nossa família, nossos alunos, nossa escola, nossa cidade, estado e país (Gabriel, 2005).

Todas as ações da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ caminham para estes objetivos. A Companhia é um projeto acadêmico coordenado pela

professora adjunto Eleonora Gabriel, representativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, que em 2012 completa 25 anos de atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre as expressões de dança, música e teatros folclóricos brasileiros. A realização de espetáculos sobre esses temas e a organização de eventos como: a RODA CULTURAL-roda de tambores aberta a comunidade em geral realizada mensalmente no campus; o CICLO DE CINEMA E IDENTIDADE-exibição de filmes temáticos e posterior debate; ENCONTRO COM MESTRES POPULARES NA UFRJ - projeto premiado pelo Ministério da Cultura-BR, que proporciona a UFRJ o encontro com mestres populares e seus grupos tradicionais, que oferecem oficinas e discutem sobre assuntos pertinentes a suas reivindicações e o *FESTIVAL FOLCLORANDO,* indicam a Companhia como referência nos estudos sobre danças populares brasileiras. São docentes, funcionários (ex-alunos) e alunos de várias áreas de formação acadêmica da UFRJ que atuam como pesquisadores, artistas e agentes culturais. Como muitos são professores na rede de ensino e projetos sociais do Rio de Janeiro são multiplicadores desses ideais de reunir harmônica e ludicamente educação, cultura e arte.

Foto 2. CAFEZAL, Bruno Moraes

Como sabemos, a arte tem sido importante alicerce de muitos trabalhos com crianças e adolescentes, principalmente, viventes em comunidades de risco social, que, em sua maioria, pertencem às escolas e a outros espaços educacionais públicos brasileiros. A arte contra a violência e a

desvalia! Quando uma Universidade incentiva em seus currículos a valorização das expressões multiculturais que colorem nossos jeitos de ser, pensar e agir, demonstrando a necessidade de falarmos de inclusão, de diversidade, de educar para a diferença natural de tantos povos que compõem o povo brasileiro, abre possibilidades de trançarmos Arte e Cultura Popular na Educação, pensando em identidades e cidadania brasileiras. Essa pluralidade cria arte, cultura, solidariedade, regras de convivência, ética, pertencimento, auto-estima, respeito à riqueza patrimonial identitária, com cara de Brasil, que precisa entender-se valorizado para enfrentar o maravilhoso e perigoso mundo globalizado, com cara de Brasil. O grande desafio é como as escolas de todos os níveis e outros espaços de educação podem incluir toda esta criação e recriação de arte em seus conteúdos, disciplinas e projetos pedagógicos.

O educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão afirma:

> ***A educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se [...] ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas. [...] Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física. Um outro passo estaria na redescoberta do valor humano e artístico das criações populares [...] o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo – dos vários povos do povo – outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com a sabedoria e a sensibilidade das artes e das culturas do povo. (Brandão, 2005, p.22).***

O *FESTIVAL FOLCLORANDO* tem incentivado professores a esse pensar e vários belos caminhos têm sido trilhados. Durante muitos anos a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ ofereceu curso de capacitação a docentes, a convite da Secretaria Municipal de Educação e a partir de

2012 o objetivo é realizar reuniões com os participantes para a discussão conjunta de formas de atuação. Para isso, a sugestão é incentivar uma pesquisa chamada, pela Companhia, PESQUISA SOBRE SI, que tem apresentado resultados muito interessantes com as turmas de graduação. Este instrumento propõe uma investigação na árvore genealógica de cada pesquisador, cada aluno e professor, e suas "curiosidades culturais": festas, comemorações, superstições, brincadeiras e danças de cada parente em seus tempos e, também, incentiva o olhar para o local de nascimento e/ou moradia. Além de estreitar laços afetivos, a idéia é iluminar o entendimento de sermos cheios de histórias e talentos, que pertencemos a algum grupo social ou mais, e que somos responsáveis por isso e pela memória que está sendo construída agora, no presente, e que vai saltar para o futuro, interligada com o passado. E, sobretudo, que é muito divertido observar como somos diversos e muito parecidos também e que todo mundo tem muitas sabedorias para contar! No primeiro momento todos acham que não vivem nada disso, mas descobrimos juntos, que é só querer investigar que muita história será revelada e que o que chamamos cultura popular é criada por todos. Os resultados são até hoje surpreendentes! E são revelados outros lados das famílias, dos lugares e de si, que nos são tão naturais que não percebemos como cultura, como saber. E como é importante incentivar em cada um de nós este conhecimento, que pode ser o mote de processos de ensino e aprendizagem, mais conectados com a vida real de educandos e educadores. Vale repetir os dizeres do mestre Paulo Freire:

> ***[...] a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências "intencionadas" ao mundo, ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como***

conseqüência do ato de reconhecer o conhecimento existente (Freire, 1984, p. 99).

Segue, em anexo, PESQUISA SOBRE SI-uma proposta*. Cada grupo pode inventar a sua.

Foto 3. A RODA, Bruno Moraes

No intuito de informar e formar os participantes do Festival, a cada ano são escolhidas manifestações dançantes e/ou mestres populares para serem homenageados. Isto é, a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e os alunos de graduação em Educação Física e Dança preparam composições coreográficas sobre o tema eleito no ano e apresentam aos convidados, criando um momento de integração, no qual todos dançam juntos e têm a oportunidade de vivenciar mais uma dança popular brasileira. Quando possível convidamos os mestres e seus grupos, sobretudo, os que têm a presença de crianças e adolescentes. Os professores responsáveis recebem um troféu temático, inspirado nesta expressão folclórica escolhida, que é confeccionado pelos alunos da Escola de Belas Artes–UFRJ, integrantes da Companhia.

Foto 4. VIVA O MESTRE!, Bruno Moraes

As danças populares têm o grande valor de “aceitar” a diversidade dos corpos, cada um dança como pode, mesmo que obedecendo as regras que orientam cada tipo de manifestação. Interpretar as danças e outras expressões artísticas da cultura popular está longe de ser um ato de imitação. Quando temos esta missão o grande desafio é “encarnar” aquele ser cultural que se representa através da arte, com uma corporeidade histórica e social. Para sermos intérpretes dessa alteridade precisamos ter a disponibilidade à pesquisa do outro e de si mesmo, encontrando pontos de encontro e desencontro que nos levem a satisfação de contar uma história. O que era uma observação e reprodução se transforma em subjetividades individuais que conspiram coletivamente. É muito divertido!

> ***O momento de "incorporação" é aquele em que as paisagens (os lugares onde se desenvolvem as experiências de vida)[...]se entrelaçam com as paisagens "desconhecidas" do bailarino, porém situadas nele mesmo. No instante em que isso ocorre, há uma interação de sentidos e o corpo expressa a síntese do que experienciou (Rodrigues, 1997, p. 106).***

Foto 5. VITORIA RÉGIA, Bruno Moraes

Nesses oito anos de realizações, observamos que os universitários cada vez mais se interessam em criar suas próprias ações e que tem sido uma oportunidade única e emocionante para professores e alunos dos grupos participantes, que começaram a definir o *FOLCLORANDO* como um incentivo a pesquisa e mostra dos trabalhos, realizados durante todo o ano. Uma integração acadêmica relevante entre os futuros profissionais e seus, prováveis, futuros alunos, de várias procedências. Diversos ex-discentes agora trazem os seus alunos para o Festival e começaram a chegar trabalhos coordenados por pessoas que já estiveram participando como jovens alunos das escolas e projetos sociais.

Em 2010, foram 700 mini-artistas. Em 2011,a quantidade aumentou. O que era uma simples dinâmica pedagógica foi se transformando num evento de encontro, investigação e apreciação da arte popular. Uma ação universitária que estende os braços à sociedade que faz parte e troca um abraço com ela. “A escola necessita escorrer para a rua. Por sua vez, a rua quer e precisa invadir a escola”. (Martins, 2005, p.57). A oportunidade de encontrar, sem hierarquia, a sabedoria popular e o conhecimento acadêmico, nos faz participar da criação de uma escola (da infantil a universitária) mais viva e conectada com a realidade na qual está inserida.

Foto 6. SORRISOS, Bruno Moraes

O *FESTIVAL FOLCLORANDO* é um evento de sorrisos, que expressam a alegria (sempre ela) tatuada nas danças populares. Este potencial, que leva à criatividade e o desejo à participação coletiva, que está na corporeidade dos participantes e nos dá a esperança de que o processo de descoberta da dança de si pode ser muito atraente e lúdico, levando cada um de nós para um outro passo de mãos dadas com alguém, com nossa história, concretizando o sonho de tolerância e respeito a diversidade na educação e na arte, e a liberdade de expressão.

Viva a parceria da Universidade com a sociedade!

Viva a dança dos povos!

REFERÊNCIAS:

Brandão, Carlos Rodrigues. (2005). "Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação". In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular.* Rio de Janeiro: TV Escola.

Freire, Paulo. (1984). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gabriel, Eleonora.(2005). " Linguagens Artísticas da Cultura Popular". In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular.* Rio de Janeiro: TV Escola.

Hall**,** Stuart.(2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* São Paulo: P&A Editora.

Martins, Carlos Henrique dos Santos.(2005). "Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso?". In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular.* Rio de Janeiro: TV Escola.

Rodrigues**,** Graziela.(1997). *O bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte-FUNARTE.

* PESQUISA SOBRE SI- uma proposta
PESQUISA SOBRE SI – uma proposta
Companhia Folclórica do Rio-UFRJ

Nome:
Bairro:
Idade:

A idéia é cada um construir uma arvore genealógica e suas curiosidades culturais, isto é, contar em texto e imagem:

1) As nacionalidades e naturalidades de vocês, dos pais, avós, bisavós e ir até onde conseguir pesquisar.

2) Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de brincar ou brincam.

3) Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de dançar ou dançam.

4) Lembrar e ou perguntar o que sua família ou amigos faziam ou fazem nas festas de Natal, Carnaval ou Junina.

5) Contar alguma outra curiosidade como: alguém que faz um prato gostoso em determinada época do ano ou comemoração, lembrança de alguma música ou hábito especial, um costume religioso ou lúdico, uma superstição etc.

6) Procurar encontrar, na cidade ou no bairro onde nasceu ou vive ou trabalha e/ou na sua escola alguma manifestação ou festa da cultura popular: uma Folia de Reis, algum artesão, uma escola de Samba, um bloco de Carnaval, uma Festa Junina, um grupo de Hip Hop ou Funk ou Forró ou Pagode, um grupo de devotos religiosos, um grupo de migrantes de outro país ou de outro estado ou cidade brasileira etc.

No primeiro momento a gente acha que não vive nada disso, mas é só querer pesquisar sobre si que muita história vai brotar. Tem dado bons resultados e as pessoas, geralmente, se surpreendem com as descobertas e se sentem criadoras de cultura. Uma cultura muito íntima que de tão natural, muitas vezes, não é valorizada como tal.

Se você não estiver em contato com ninguém da família, busque

amigos, vizinhos. O importante é se divertir com a sua própria história e como ela está refletida no seu jeito de ser...ou não.

7) Conte um talento seu.
8) Fale sobre seus desejos profissionais.

Eleonora Gabriel
Mestre em Ciência da Arte/Universidade Federal Fluminense. Especialista em Folclore Brasileiro-UFRJ, Licenciada em Educação Física-UFRJ, Profa. adjunto da Escola de Educação Física e Desportos-UFRJ. Coordenadora e diretora artística da "Companhia Folclórica do Rio-UFRJ". Coreógrafa da Abertura dos Jogos Panamericanos 2007. Consultora da Escola de Formação de Professores Indígenas do povo Ticuna – Amazonas-BR.

Roberto Barboza
Licenciado em Educação Física–UFRJ. Funcionário da UFRJ. Coreógrafo, dançarino e pesquisador da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ. Professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Organizador do Festival Folclorando. Consultor da Escola de Formação de Professores Indígenas do povo Ticuna – Amazonas-BR.

FLUXO EM MÚSICA, MOVIMENTO E DANÇA: CONTRIBUTOS DA ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK* EM EDUCAÇÃO MUSICAL

João Cristiano. R. Cunha

Universidade de Aveiro | INET-MD, DeCA - Departamento de Comunicação e Arte, Portugal

Resumo: Com base numa investigação-ação em curso, na área da música / pedagogia musical, sustentada na relação entre a abordagem *Orff-Schulwerk* (música, movimento e dança na educação) e o desenvolvimento do pensamento musical, o presente artigo visa apresentar resultados relativos à ocorrência de "optimal experiences / flow states" (Csikszentmihalyi, 1975; 1988; 1990; 1993; 1997) potenciados pela referida abordagem pedagógica em contexto de Educação Musical (2.º ciclo - Ensino Básico genérico público). Para além de permitir identificar indicadores de "optimal experiences / flow states" e, assim, validar a opção metodológica, a análise de dados do estudo piloto indicou a relevância que atividades baseadas no movimento e na dança assumem na ocorrência

dessas mesmas “optimal experiences / flow states”.

Palavras chave: abordagem *Orff-Schulwerk*; *flow theory*; pedagogia / educação musical.

Enquadramento teórico / Objectivos

Num período de profundas alterações sociais e culturais, no qual o paradigma construtivista e as correntes pedagógicas que este impulsionou mudaram mentalidades e formas de agir, as ideias pedagógico-musicais de Carl Orff e Gunid Keetman marcaram, desde 1950 e de forma indelével, a Educação Musical no mundo. Desde a sua génese, com base no trabalho prático e criativo, a abordagem *Orff-Schulwerk* pressupõe que o participante, criança ou adulto, tem que vivenciar, desfrutar, sentir, atuar, interagir e, assim, desenvolver aspetos cognitivos, afetivos e sociais. De forma resumida, pode entender-se a abordagem *Orff-Schulwerk*, cuja difusão e prática está presente em mais de quarenta países de todo o mundo, como uma forma de trabalho que, de forma holística, desenvolve as vertentes artística, criativa, emocional e social do ser humano, numa interação entre expressão vocal, instrumental e corporal. Assente nestes pressupostos, a investigação-ação global em curso pretende contribuir para o entendimento do modo como a abordagem *Orff-Schulwerk* potencia “optimal experiences / flow states”, a sua implicação no crescimento global da personalidade e, particularmente, no desenvolvimento do pensamento musical. Tendo como desígnio a validação da opção metodológica, o estudo piloto revelou a observação de um elevado número de indicadores de “optimal experiences / flow states” no decurso de atividades que privilegiaram as vertentes de movimento e dança inerentes à abordagem supra referida.

Metodologia

Com a duração de um período letivo (2010-2011), o estudo piloto teve como amostra alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico - 5.º e 6.º anos de escolaridade do ensino genérico público (n=50). Tendo presente que, segundo Custodero (2005, p. 186), "(...) o "paradigma do flow" é particularmente adequado e bem sucedido no estudo de processo artístico, através do qual os indivíduos são desafiados a criar e desenvolver formas e significados com base nas suas ações e habilidadades (...)"[38], a recolha de dados foi desenvolvida através da gravação áudio e vídeo da totalidade das aulas lecionadas em duas turmas, entre os meses de outubro e dezembro de 2010. A visualização/audição dos registos vídeo/áudio permitiu a análise de dados, cuja categorização se desenvolveu com base na adaptação [39] do *FIMA* [40], desenvolvido por Custodero (1998; 1999; 2005; 2006) a partir do *ESM* [41].

---

38 Tradução de autor "(...) The flow paradigm is particularly well suited to the study of artistic process, though which individuals are challenged to create form and meaning using skilled actions. The word "flow" is used in numerous self-reports of composers throughout history to describe their creative rendering. (...)" (Custodero, 2005).

39 Cf. Anexo 1: "Definições e exemplos de indicadores de fluxo em crianças" - Tradução de autor "Definitions and examples of flow indicators in young children (FIMA – Flow Indicators in Musical Activity), (Custodero 1998).

40 FIMA – Flow Indicators In Musical Activity – Formulário que inclui indicadores afectivos e comportamentais, desenvolvido após (e com base no) ESM - Experience Sampling Form (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1987). Tradução de autor "(…) FIMA – Flow Indicators In Musical Activity - Coding Form (Custodero, 1998) wich included affective and behavioral indicators and was modeled after The Experience Sampling Form (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1987) (...)" (Custodero 2005).

41 ESM - Experience Sampling Method – No início da década de 1970, Csikszentmihalyi desenvolveu o "Experience Sampling Method," ou ESM para determiner a forma como as pessoas passavam o seu dia-a-dia. O ESM utilizava, como instrumentos, um pager ou um relógio programável para alertar as pessoas de que deveriam preencher duas páginas do bloco de notas que traziam com elas. Os sinais de alerta eram programados para diferentes momentos. Ao receber o alerta, a pessoa escrevia onde estava, o que estava a fazer, em que estava a pensar, com quem estava e classificava, em várias escalas numéricas, o estado de consciência vivido no momento: Quão feliz, concentrada e motivada estava, quão alta estava a sua auto-estima, etc. Tradução de autor "(...) ESM - Experience Sampling Method – In the early 1970's Csikszentmihalyi developed the

Resultados

Os dados (áudio e vídeo) recolhido *in loco* no decurso do estudo piloto permitiram validar a opção metodológica e a observação de um elevado número de indicadores de "optimal experiences / flow states" definidos em cada uma das dimensões do *FIMA*. Neste particular, deve salientar-se que atividades que privilegiaram as vertentes de movimento e dança (inerentes à abordagem *Orff-Schulwerk*), revelaram um maior número de indicadores de "optimal experiences / flow states" definidos nas diferentes dimensões do *FIMA*. Para cada um dos indicadores, é apresentado um, de vários exemplos observados:

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplo(s) observado(s)
"Indicadores de Procura de Desafios" (Challenge Seeking Indicators)	"Autoatribuição / Autoconhecimento" (Self-Assignment)	Aluno cria/prepara, voluntariamente, o seu "gesto sonoro"[42] / movimento num momento de pausa de todo o grupo / "momento morto" da aula.
	"Autocorreção" (Self-Correction)	Aluno apercebe-se do "erro" cometido na repetição de "gesto sonoro" / movimento / dança e concentra-se para corrigir e estar em conformidade com o grupo/turma.
	"Gestos deliberados" (Deliberate Gestrure)	Alunos criam "gestos sonoros" / movimentos / danças em diferentes dinâmicas/andamentos, vivenciando através de movimento corporal conteúdos musicais.

[TABELA 1: INDICADORES DE PROCURA DE DESAFIOS" *(CHALLENGE SEEKING INDICATORS)*]

"Experience Sampling Method," or ESM, to determine how people actually spend their ordinary days: The ESM uses a pager or a programmable watch to signal people to fill out two pages in a booklet they carry with them. Signals are programmed to go off at random times ... At the signal the person writes down where she is, what she is doing, what she is thinking about, who she is with, and then rates her state of consciousness at the moment on various numerical scales: how happy she is, how much she is concentrating, how strongly she is motivated, how high her self-esteem is, and so on. (…)" , In http://www.enlightenment.com/, (acedido em 5 de novembro de 2011).

42 Entenda-se por "gesto sonoro", gesto expressivo que tem um som. Definição apresentada por Maschat, Verena, (2004, Julho, 23), in Curso Internacional de Verano "Música e Danza en la Educación 2004", Madrid: Asociación Orff España y Dirección General de Centros Docentes – Consejería de Educación de la Comunidad De Madrid).

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplo(s) observado(s)
Indicadores de Monitorização de Desafios" (Challendge Monitoring Indicators)	"Antecipação" (Antecipation)	Espontaneamente, surgem "gesto sonoros" / movimento / dança, com base numa ideia musical anteriormente trabalhada (ex: canção).
	"Expansão" (Expansion)	Alunos criam "gestos sonoros" / movimentos / danças de maior complexidade.
	"Extensão" (Extension)	Alunos continuam a desenvolver "gesto sonoro" / movimento / dança em "momentos de pausa" e "final de aula", querendo repetir ainda que o tempo letivo tenha terminado.

[TABELA 2: INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO DE DESAFIOS" *(CHALLENGE MONITORING INDICATORS)*]

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplo(s) observado(s)
"Indicadores do Contexto Social" (Social Context Indicators)	"Consciencialização dos adultos e dos pares" (Awareness of Adults and Peers)	Aluno repete, voluntariamente, "gesto sonoro" / movimento / dança com colega, de forma a vivenciar e corrigir/melhorar o trabalho/prestação de todo o grupo.

[TABELA 3: INDICADORES DE CONTEXTO SOCIAL" *(SOCIAL CONTEXT INDICATORS)*]

Discussão

Para além de indicarem forte probabilidade de que, baseada em processos emocionais e fundamentada empiricamente na *Flow Theory*, a abordagem *Orff-Schulwerk* potencia o despertar e desenvolvimento do pensamento musical (Cunha, 2011), o estudo piloto permitiu verificar a observação de um elevado número de indicadores de "optimal experiences / flow states" em atividades que privilegiaram as vertentes do movimento e dança. Nesse sentido, é de extrema importância refletir sobre estas atividades em contexto de Educação Musical, dada a ligação à música ser

muito mais forte e direta quando nela se envolve todo o corpo em movimento. Os indicadores de "optimal experiences / flow states" observados validam a premissa orffiana[43] de que qualquer ser humano tem nos seus movimentos corporais naturais o ponto de partida de toda a sua musicalidade. Nas palavras de Goodkin (2004, p. 61), "(…) o movimento na aula de música não serve apenas para as crianças libertarem a abundante energia que lhes é característica. O seu objetivo é "moldar/harmonizar" o corpo como um instrumento de expressão (…)" [44]. O corpo humano como instrumento de expressão e vivência de emoções reforça o "poder" que as atividades desenvolvidas com base na abordagem *Orff-Schulwerk* assumem no desenvolvimento global da personalidade, num "mundo" onde música, movimento e dança se encontram de tal forma unidos, que a sua vivência é tão profícua quanto indissociável.

Referências Bibliográficas

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). "The flow experience and its significance for human psychology" in Csikszentmihalyi Mihaly and Csikszentmihalyi Isabella (Eds.) (1998) *Optimal Experience: Psychology Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow: The Psychology Of Engagement With Everyday Life. New York: Basic Books.

Cunha, J. (2011). "Música e Experiência de Fluxo**".** PERFORMA'11, eds R. Pestana e S. Carvalho, pub. Universidade de Aveiro.

Custodero, L. (1998). "Observing flow in young children's music learning". *General Music Today*, 12 (1), 21-27.

43 Que é característico ou próprio das ideias pedagógicas de Carl Orff e Gunild Keetman.

44 Tradução de autor de "(...) movement in the music class in not merely an outlet for the children to release their abundant energy. Its purpose is to shape the body as an instrument of expression. (...)", Goodkin, Doug. (2004), (p. 61).

Custodero, L. (1999). “Constructing of musical understandings: The flow-cognition interface”. *Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity* – Conference paper.
Custodero, L. (2005). “Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age”. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
Custodero, L., & Stamou L. (2006) “Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation”, in *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bologna, Italy: Bononia University Press.
Goodkin, Doug. (2004). *Play, Sing & Dance – An Introduction to Orff-Schulwerk*, (p. 17), New York: Schott Music, Mainz.
Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España (1)*, 4-5.

Agradecimentos

À Professora Doutora Sara Carvalho (DeCA – Universidade de Aveiro), pela orientação, discussão e sugestões.
Ao INET-MD, Centro de Estudos em Música e Dança, pelo apoio prestado.

Anexo 1: "Definições e exemplos de indicadores de fluxo em crianças"

Adaptação / tradução de autor de "Definitions and examples of flow indicators in young children" (FIMA – Flow Indicators in Musical Activity), de Lori Custodero (1998).

	Indicador de Fluxo (Flow Indicator)	Definição (Definition)	Exemplos: a) Infância (Infant Examples); b) Contexto Escolar / Musical *(School-Aged Child Examples)*.
"Indicadores de Procura de Desafios" (Challenge Seeking Indicators) Iniciados pelo indivíduo, fora de um contexto de instruções directas. Medido no *FIMA* como "Desafio Percebido" *(Perceived Challenge)*	"Auto-atribuição / Auto-conhecimento" (Self-Assignment)	Atividade deliberadamente iniciada pela criança, mais que pelo adulto.	a) Criança levanta o lenço acima da sua cabeça para iniciar o "*Peek-a-boo game*" b) Aluno dedilha uma escala no violino, enquanto os seus colegas afinam.
	"Auto-correção" (Self-Correction)	Reconhecimento de erro e ajuste (para estar em conformidade com) às regras estabelecidas para determinada atividade, sem instrução física ou verbal do adulto.	a) Criança começa a puxar (para baixo) o lenço no decurso do "*Peek-a-boo game*", antes da pista / dica / ajuda musical e para e espera pela pista / dica / ajuda musical. b) Criança ajusta/corrige o dedilhado enquanto toca, sem pista / dica / ajuda externa.
	"Gestos deliberados" (Deliberate Gestrure)	Qualidade de movimentos muito concentrados e controlados , (exagerados até), mas sem movimentos estranhos.	a) Criança tira o lenço da cabeça no fim do *"Peek-a-boo game",* usando as duas mãos num movimento enérgico . b) Com uma postura correta, a criança coloca, devagar e cuidadosamente, cada um dos seus dedos no braço do violino.
"Indicadores de Monitorização de Desafios" (Challendge Monitoring Indicators) Iniciados pelo indivíduo em contexto de instruções directas. Medido no *FIMA* como "Indicador de	"Antecipação" (Antecipation)	Esforço ou tentativa, verbal ou física, para adivinhar/descobrir ou mostrar/revelar o que vem a seguir na atividade que está a desenvolver-se.	a) Criança levanta-se e corre imediatamente antes da pista / dica musical "run away", quando canta "*Bell Horses*". b) Criança dispõe/prepara os pés e as pernas de forma a demonstrar a sequência de passos que estabelecem uma postura correta para tocar violino.
	"Expansão" (Expansion)	Transformar, de alguma forma, o material apresentado para que este seja mais desafiador / apelativo / motivador.	a) Criança utiliza lenços de diferentes cores, cada vez que o *"Peek-a-boo game*" é iniciado. b) Criança cria um novo movimento rítmico, para substituir um modelo/padrão pré-estabelecido.

	"Extensão" (Extension)	Continuar a empenhar-se com o material apresentado, depois do professor ter terminado.	a) Quando a turma vê a fotografia de um cavalo, alguma criança começa a cantar "*Bell Horses*", ao qual se junta (é acompanhado pelo) o resto da turma. (toddlers). b) Criança continua a cantar / tocar uma peça depois do professor ter disto que tinha terminado.
"Indicadores do Contexto Social" (Social Context Indicators)	"Consciencialização dos adultos e dos pares" (Awareness of Adults and Peers)	Qualquer interação observável que envolva um olhar prolongado, um" virar de cabeça", ou outro movimento físico, na direção de outra pessoa. Tentativas / esforços em envolver, verbal ou fisicamente, outra pessoa são especialmente notados / dignos de atenção.	a/b) Quando a turma canta "*5 Little Ducks' song*", a criança anda pela sala, mantendo o contacto visual com adultos e partilha o "quacking" com aqueles que respondem ao seu convite. Criança muda o movimento / andamento de uma peça musical, para que este corresponda ao do seu par (colega),

João C. R. Cunha
Investigador do INET-MD | Doutorando em Música pela Universidade de Aveiro | Mestre em Educação Musical pela Universidade do Minho | Formação pedagógico-musical em *Orff-Schulwerk* realizada na Áustria, Canadá, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia e Holanda | Autor de comunicações / artigos subordinados à abordagem *Orff-Schulwerk* em Congressos e Conferências nacionais e internacionais | Professor equiparado a Assistente de 1.º Triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança | Professor de Educação Musical (Ensino Básico) | Formador de Professores e Educadores na área da Expressão / Educação Musical.

INICIAÇÂO À DANÇA PARA CRIANÇAS: O CORPO LÚDICO NO BALÉ

Solange Caldeira

Universidade Federal de Viçosa/ MG, Brasil

Resumo: Em todos os povos, em todos os tempos, as crianças passam pela fase do faz-de-conta, onde se desenvolvem jogos de identificação em que a criança assume papéis diversos, ensaiando-se para a vida. Nesse universo não existem barreiras, nem limites, a não ser a própria capacidade de imaginar. Desejos são realizados, medos são desmistificados, emoções são ensaiadas. Pensando nesse universo, em contribuir para a habilidade lúdico-emocional da criança, e do ser humano em geral, desenvolvemos um trabalho de Iniciação à Dança para Crianças a partir de exercícios lúdicos, onde o vocabulário do balé clássico é apresentado em forma de pequenas dramatizações, que envolvem música, canto e expressão corporal. Que a arte do balé seja uma fonte de prazeres, uma experiência compartilhada que fala ao coração particular.

Palavras-chave: corpo lúdico; balé; iniciação à dança.

Em 2003, recém chegada à Universidade Federal de Viçosa, me deparei com um grupo de alunas da Graduação em Dança que já estavam lecionando em academias. A grande maioria era convidada para dar aula de balé para crianças.

Sendo o balé uma técnica difícil e anti natural, a aula tradicional parecia inóspita para crianças pequenas. Resolvi então propor uma nova 'roupagem' para os exercícios codificados do balé, oferecer o mesmo conteúdo, mas em forma de jogos teatrais.

Pedi que cada aluna criasse pequenas 'dramatizações' para cada passo do balé. Dessa idéia surgiu um pequeno livro muito interessante, com exercícios que apresentam, de forma lúdica, a linguagem da Dança Clássica para principiantes. Em formato de um pequeno vocabulário, está na ordem alfabética dos passos. Basta que o professor selecione os exercícios e organize seu Plano de Aula, que pode até mesmo ser temático.

Entretanto, toda aula de balé obedece a uma seqüência que se inicia na barra, onde o corpo deve ser preparado em seu equilíbrio, centramento e trabalho diferenciado das articulações, passando, em seguida, para o centro, onde o corpo se move sem suportes.

A aula deve seguir, mais ou menos, esta ordem: **exercícios na barra:** pliés e demi-pliés; petit battements : tendus, jetés, dégagés, fondus, frappés; rond de jambes: par terre, en l'air; develloppés; grand battements; e **exercícios no centro:** adágios; petits battements: tendus, jetés, fondus, relevés; pequenos saltos: sissonnes, échappés, changements; giros (apenas preparação para giros) e grandes saltos (como os exercícios do livro são para iniciantes, não trabalha com grandes saltos).

Para cada passo foram sugeridos vários exercícios, para escolha e estruturação de uma aula de balé diferente das tradicionais. Ao final de

cada exercício encontram-se duas letras maiúsculas, entre parênteses, que correspondem às iniciais das autoras: Carina Pereira (CP); Gabrielle Generoso (GG); Gabriela Santana (GS); Janahina Araújo (JA); Katia Moreira (KM); Patrícia Chavarelli (PC); Talitha Mesquita (TM) e Thalita Teodoro (TT).

Até hoje este pequeno manual não foi publicado, porém os exercícios estão sendo aplicados pelas autoras, em diferentes lugares do Brasil, com excelente resultado.

Além da descrição dos exercícios, alguns com designação de música, eles foram ilustrados por uma de nossas alunas – Evelyne Alvim, o que empresta um sabor diferente, já que ela é bailarina e o desenho das posições são corretos.

Na sequência do artigo, coloco alguns desses itens para ilustrar.

ARABESQUE

Objetivo – Equilíbrio em apoio de uma só perna, alinhamento da postura e correta colocação dos braços. (Pavlova, 2000, p.30)

"O passarinho que quebrou a asa, mas aprendeu a voar com o Super-Homem"

Usar plumas ou penas para dar a idéia das asas do passarinho. A história é a mesma, só que o passarinho deixa cair a pluma cada vez que quebra a asa. Primeiro *arabesque*: uma asa = uma pluma / pena; o Super-Homem ajuda a curar a asa quebrada, mas de novo o passarinho quebra a outra asa (segundo *arabesque*: uma asa quebrou, o passarinho só tem uma asa = uma pluma / pena). Mas vem o Super-Homem e ensina o passarinho a voar como ele, como o Super-Homem não tem asas, não há nenhuma pluma / pena (terceiro *arabesque*).(TM.)

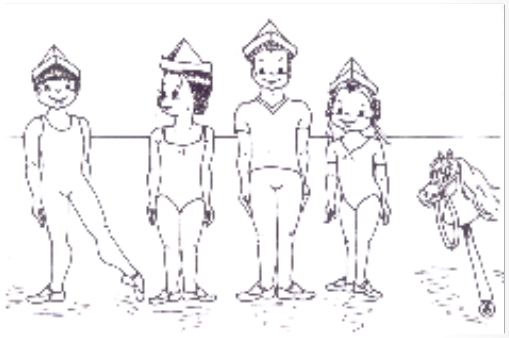
PETIT BATTEMENT JETÉ: PEQUENA BATIDA JOGADA, LANÇADA ATIRADA

Objetivo – Forçar o peito do pé bem para fora; o pé em movimento deve escorregar para a frente ou para o lado levantando os dedos do chão, cerca de 10 centímetros, e deslizar para voltar à posição inicial. *Battement jeté* é um batimento esticado e jogado que deve ser executado com energia e rapidez (Pavlova, 2000, p.55).

. "Soldados"

Posição inicial: em fileira, como soldados, todos os alunos estarão em primeira ou terceira posição de pés, com os braços estendidos ao longo do corpo. Após demonstração do passo pelo professor, deverá ser dado o comando para que o aluno faça o *jeté a la seconde* com energia, ao

mesmo tempo em que “o soldado” (aluno) fala o seu nome. Variante: Ao executar o *jeté* com a perna direita, o soldado deverá se apresentar, falar seu nome. Depois que a fileira toda se apresentar, reiniciar, fazendo o *jeté* com a perna esquerda, dizendo a idade. (GS)



. “Gatinho acordando”.

A professora poderá perguntar às crianças como é que o gatinho acorda. Deve-se acentuar que o gatinho acorda, e se alonga muito, principalmente as pernas. Em seguida, de frente para a barra, a professora deve pedir para que os “gatinhos” (as crianças) acordem: primeiro alongando os barcos, depois as pernas.

Sugestão: a professora poderá trabalhar tanto o *battement tendu* quanto o *battement jeté* no mesmo exercício, dizendo às crianças que no *tendu* o gato estica totalmente as pernas, mas esconde as unhas, e no *battement jeté* ele as mostra, associando assim a unha do gato com a retirada do pé do chão.(KM)

DÉVELOPPÉ: DESENVOLVIDO

Objetivo: Adquirir equilíbrio, manter ou sustentar a perna em qualquer ângulo; trabalhar a musculatura dos membros inferiores. (Pavlova, 2000, p.86)

."A porquinha"

Pode-se usar para este exercício uma canção infantil que é a seguinte:

A porquinha saiu da casa,

Mas a sombrinha ela não quis levar,

Então a chuva caiu depressa, e a porquinha pôs-se a molhar,

E o seu rabinho que era enroladinho,

Ficou agora bem esticadinho.

A criança deverá fazer o movimento de *passé* para o verso que diz: " *E o seu rabinho que era enroladinho*..." E alongar a perna no verso: "...*ficou agora esticadinho*".(KM)

. GLISSADE: DESLIZAR

Objetivo - Ensinar o princípio do deslocamento a partir do deslizamento dos pés, escorregando o pé em movimento na direção desejada e fechando o outro pé junto dele; início e finalização com *demi-plié*. Deslizando um pé da 5ª para a posição desejada, o outro pé junta-se ao primeiro. No *glissade* simples não há troca de pé, só há troca no *changé.* (Pavlova, 2000, p.114)

. "O dia chuvoso"

Música: "Cantando na chuva"

Levar sombrinhas e capas de chuva. Deverão ser feitas várias poças de cartolina. As crianças saltarão essas poças, passando pelo *glissade.* A sombrinha deverá auxiliar na busca do eixo, trabalhando a postura, pois deve ser mantida reta para que não "molhe" a criança.(CP)

. "Escorregando no sabão"

Brincar de escorregar no chão cheio de sabão, deslizando para os lados sem cair, em várias direções (*glissade devant* e o *derrière).* (PC)

PLIÉ: FLEXÃO DOS JOELHOS

Objetivo - Tornar as juntas, músculos e tendões mais flexíveis, elásticos; controlar o equilíbrio.O *plié* é trabalhado na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª posições, assim como o *grand-plié.* Deve-se estar atento à ação de resistência para descer, na colocação dos calcanhares e na pressão sobre o chão para subir, além de se observar o joelho alinhado com o pé e o quadril encaixado. (Pavlova, 2000, p.171)

. "Os Palhaços"

Material: desenhos de 3 palhaços decorando a sala de aula: um sério, outro com a boca em "oh" e o terceiro dando uma gargalhada. As bocas dos

palhaços serão as bases do jogo. A boca do palhaço fechada corresponderá ao início do exercício, às pernas esticadas, o palhaço fazendo “oh”, ao *demi plié,* e o palhaço dando uma gargalhada, ao *grand plié*.(TT)

Conclusão

Em todos os povos, em todos os tempos, as crianças passam pela fase do faz-de-conta. Nesta fase desenvolvem-se os jogos de identificação em que a criança assume papéis diversos, ensaiando-se para a vida.

É um período de descobertas, em que o indivíduo amplia e estrutura sua capacidade emotiva, imaginativa e criativa, ampliando sua visão de mundo, exercitando o senso crítico, a responsabilidade, o relacionamento e a capacidade de administrar conflitos, ao mesmo tempo em que tem estimulado a consciência corporal, treina o equilíbrio, o uso da voz, a expressão facial e a coordenação motora.

No universo do faz-de-conta, tudo é permitido. Não existem barreiras, nem limites, a não ser a própria capacidade de imaginar. Desejos são realizados, medos são desmistificados, emoções são ensaiadas.

Mente e corpo entra no jogo, exercitando-se, ganhando massa e agilidade, preparando-se para enfrentar desafios futuros. Jogando sozinho ou em grupo, o indivíduo aprende a conviver e valer-se por si próprio, a ouvir os outros e fazer-se ouvir, a assumir responsabilidades e permitir que os outros também assumam.

Conflitos afloram naturalmente e são enfrentados sem culpa e sem temores, dando origem a um banco de dados que será consultado mais tarde, quando o indivíduo tiver que tomar decisões complexas.

A capacidade de falar com clareza e fluência, bem como a capacidade

de argumentar com lógica e astúcia, são treinadas durante essas brincadeiras. A expressividade do gesto e da face também é exercitada. E tudo isso numa grande brincadeira, que dura alguns anos.

Um imenso arsenal lógico, emocional e fisiológico é construído com prazer. Por isso o prazer está associado a este universo. No ser humano, esse mecanismo de identificação e simulação, o prazer do jogo impessoal através do artifício de assumir outros papéis, permanece latente. Em geral, não é exercitado a não ser em caráter excepcional, pois, infelizmente, ao adulto convém especializar-se em alguns poucos papéis, vestindo as máscaras sociais convenientes e esperadas.

Porém, o universo infantil permanece, mesmo que não apareça, ele está lá, no fundo de todos nós, e quanto mais rica tiver sido sua construção, mais rica será nossa alma.

É pensando na elaboração desse universo, em contribuir para a habilidade lúdico-emocional da criança, e do ser humano em geral, que desenvolvemos o presente trabalho.

Que a arte do balé seja uma fonte de prazeres, principalmente o estético, que seja uma experiência compartilhada que fala ao coração particular, que através do jogo a iniciação à dança torne-se bem divertida e acessível a todos.

Referências bibliográficas

Pavlova. A. (org) (2000) *Novo dicionário de Ballet.* Rio de Janeiro: Ed. Nórdica.

Solange Pimentel Caldeira
Bailarina, coreógrafa e diretora teatral. Prêmios como bailarina Governador do Estado de São Paulo (Melhor Bailarina) e APCA/SP (melhor bailarina). Foi Coordenadora do Curso de Dança e Chefe do Departamento de Artes e Humanidades da UFV, atualmente é professora da Universidade Federal de Viçosa, Avaliadora do MEC/INEP. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Integrados em Dança, Teatro, DançaTeatro e Tecnologia e Dança; colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV.

LOOK! YOU SEE WHAT IS NOT REALLY THERE

Liesbeth Wildschut
Utrecht University, Netherlands

Abstract: In this article I discuss the method and the findings of a research I carried in 2011, among nine and ten years children, watching a dance performance. I focused on their imagination and studied differences between children who attended several workshops preceding their visit to the theatre and children without this preparation. We found that the children who attended the workshops gave significantly more answers labeled as interpretation than the children who did not. The outcome gives rise to a discussion about how to prepare children when they attend a dance performance and how they can explore and extent their experience afterwards.

Keywords: dance performance; audience involvement; empirical research; pedagogical strategies.

Matthew Reason (2010), who devoted several articles to young audiences, states that early experiences are widely perceived as crucial for an individual's long term enjoyment of theatre. By watching a performance children learn how to imaginatively engage with theatrical illusion and gain skills in spectatorship.

According to Reason, theatre and the arts also play an important role in the broader development of children. Engagement with theatre is seen as part of the process of 'educating the whole child'. Besides these utilitarian or long-term objectives, a performance is primarily an immediate aesthetic and emotional experience to be enjoyed in the moment. Reason continues that "while we know all about *why* we think we should take children to the theatre, we know little about *what* they make of the experience themselves or *how* they engage with the theatrical performance." (Reason 2010, p. 2)

Results from empirical research can inspire choreographers, programmers and teachers and can feed our discussions concerning choices made by choreographers, programmers and teachers. Since many years I am fascinated by what is going on in the heads and bodies of children while watching dance. This fascination started from my perspective as a dancer and choreographer and later on as a researcher and resulted in 2003 in *Bewogen door dans. De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*,[45] my PhD about this topic.

In that theoretical and empirical research I focused on involvement processes like:

identification: with characters as well as with dancers, so with the

[45] Moved by dance. Children's experience of theatrical dance performances

fictional world as well as the real world;

kinesthetic empathy: which means moving along with your own body while watching dance and experiencing the dance through your own body;

interpretation: do children see more than what is really visible on stage.

The empirical part of that research involved 391 children, aged ten or fourteen. They saw an abstract dance performance (*In the Future*, choreography Hans van Manen) or a narrative dance performance (*Opblaashelden*, choreography Arthur Roosenfeld). Half of them received dance education at school. So we could look at differences in involvement by age, by dance education and by the performance characteristics abstract and narrative.

Look! You see what is not really there

The research carried out half a year ago, which is subject of this article, continues this study and uses the same methodology. This time we had 70 respondents and we focused only on the imagination of the children.

The title of this article is derived from *Awater* a poem written by the Dutch poet Martinus Nijhoff. It means that there is another realm behind the words of the poem. The aim of the Dutch choreographer Jack Timmermans, who makes performances for children, is to challenge children not just to see what is really there on stage, but to discover other, new worlds by association and interpretation. He is passionated by triggering the young audience to open their imagination. In my research I focused on what the characters and the situations in his performance *Alice* evoked in the children. We asked them about their thoughts, evoked by what they had seen on stage. This performance, inspired by the well-known

tale *Alice in Wonderland*, is about a dream world, about encounters and pursuits.

We decided to select two categories of nine and ten years old children. The first group attended several dance workshops, organized by the dance company, preceding the performance. During the first workshop they experienced the possibilities of their body parts. In the second and third workshop they discovered how to translate an idea into dance and they discovered that there is not one way to do so. They also watched each other and were taught that there are various possibilities for interpretations. The second group got no preparation. We wanted to explore differences between the two groups in the ability to make associations and interpretations. the workshop, developed by the dance company.

The questionaire

In earlier empirical research I carried out with children I used several methods with closed as well as open questions, collected by talking and by writing (Wildschut 2003). This time we wanted to give the children as much freedom as possible to express their associations and interpretations of what they had seen on stage. Therefore we used open questions.

We selected three episodes to ask questions about. The conditions for selection were: ‘not too explicit’ and ‘easy to remember’. We called these episodes:

1. THE GIRLS MEET THE RABBIT

Photo: Hans Gerritsen

2. THE GIRLS MEET THE MOUSE

Photo: Hans Gerritsen

3. THE GIRLS MEET THE CATERPILLAR

Photo: Hans Gerritsen

For each scène we formulated questions evoking an image in such a way that the child could finish the sentence, like:

At the moment the hand appeared, I had to think of ….

Below can be seen how the questionnaire was structured.

STRUCTURE OF THE QUESTIONAIRE	
Introduction of scène 1	
Open questions:	three questions about their interpretation three questions about their arguments
Closed question:	evaluation (rate 0 – 10)
Introduction of scène 2	
Open questions:	three questions about their interpretation three questions about their arguments
Closed question:	evaluation (rate 0 – 10)
Introduction of scène 3	
Open questions:	three questions about their interpretation three questions about their arguments
Closed question:	evaluation (rate 0 – 10)
Open question:	interpretation of the performance
Closed questions:	evaluation, age, school, sex

The procedure

Children from several schools watched *Alice* together in theatre *De Stilte* in Breda. After the performance the children stayed seated in their chairs. Before answering the questions, a research assistant gave instructions: the children could finish the sentence and write down even more. She stressed

that there were no good or wrong answers. She then introduced the first scène in a few sentences. She asked the children to recall this episode. Then one by one she read out the questions, while the children wrote down there thoughts.

The research group

Below I give an overview of the participating schools, their preparation, their average age and the number of boys and girls.

COMPOSITION OF THE RESEARCH GROUP					
school	**preparation**	**average age**	**boy**	**girl**	**total**
De Weerijs	no	9,1	6	11	**17**
De Fontein	no	9,5	11	26	**37**
De Liniedoorn	yes	10,1	12	4	**16**
total			**29**	**41**	**70**

Coding of the answers

Did what was really present evoke another world? Did the respondents see what was not really visible on stage? To get an answer on this question I needed to decide if what the children wrote down could be coded as ‘yes’ or ‘no’. Of course we only could judge what was written down, which is not all they have in their minds.

Independently, two research assistants and I coded all the utterances of

the children. Before we started, the rules were established, following the same method I used for my PhD study, which was based on research carried out by Van Meel, Verburgh en De Meijer (1993). We did the coding in two steps.

The first step

Independently we decided whether an answer was an interpretation: yes or no.

No interpretation included a. I don't know; b. a description or c. a judgment. A judgment is an evaluation, for example 'how beautiful it was'. A description means that what is described is perceivable for everybody. An example of a description is: 'I thought the rabbit was running after Alice'. Interpretations can be different for each individual. The given answer is subjective. An example of an interpretation is: 'I thought the rabbit was skating'. Which means that for this specific child the movements of the dancer referred to skating. Of course thinking of a rabbit is also an interpretation, but because the rabbit, the mouse and the caterpillar were mentioned in the questionnaire, we decided to label them as a description.

The second step

We divided all utterances coded as 'interpretation: yes' in subcategories.

- The interpretation was mentioned by the teacher during the workshop;

- The interpretation refers to an object, an animal, a character, an activity or a situation, like: 'I thought of a king and a slave';

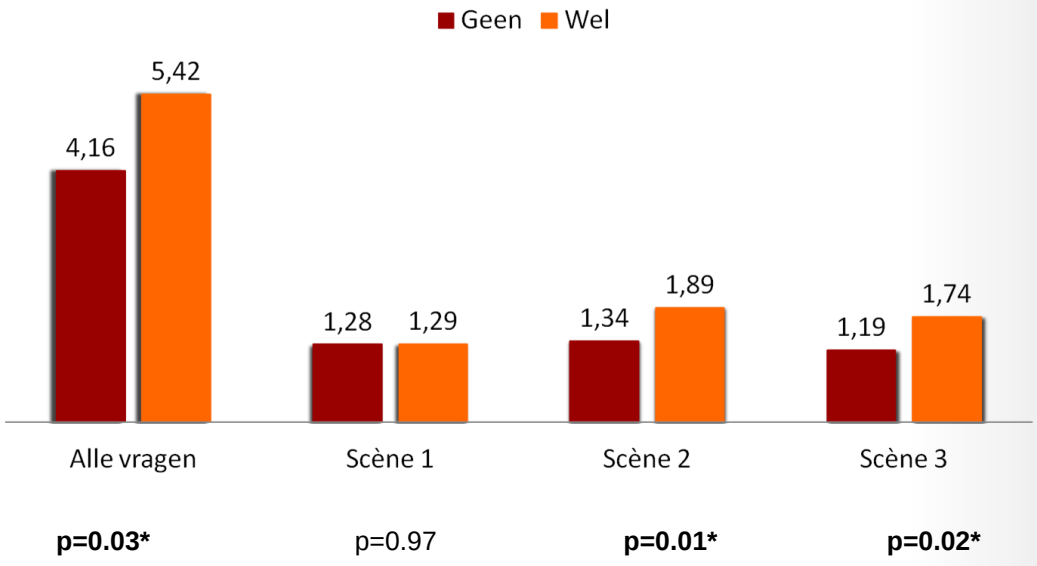
- The interpretation has an emotional overtone, like: 'they were lonely';

- The interpretation refers to something outside the performance, which can be the children's own life or a philosophical thought, like: 'don't bully animals, because then they bully you'.

Differences between the two groups

Did we find differences between the two groups in their answers labeled as interpretation? In the diagram below we first brought all the ten questions together (max.=10), followed by three questions for each scène (max.=3).

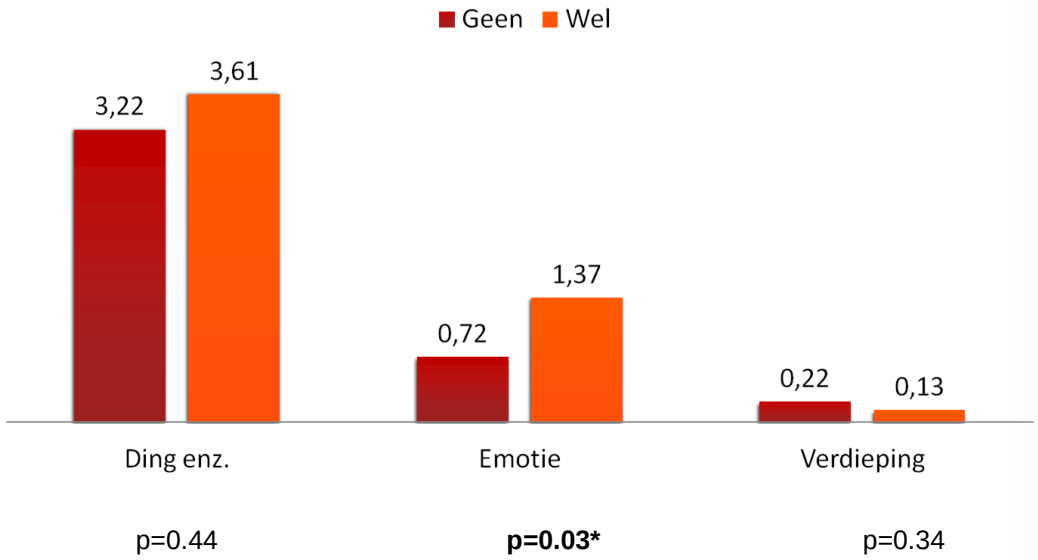
DIFFERENCES BETWEEN THE TWO GROUPS



We found that the children who attended several workshops preceding the performance (in orange/right) gave more answers labeled as interpretation than the children who did not (in brown/left). The difference is significant ($p<0.05$). When we look at the results for each scene, we also see significant differences: more interpretations for the second and the third scène were given by the children who attended the workshops.

The results when focusing on the subcategories of the interpretations (an object, an animal, a character, an activity or a situation; an emotional overtone; something outside the performance) are shown below.

DIFFERENCES BETWEEN THE TWO GROUPS FOR EACH CATEGORY

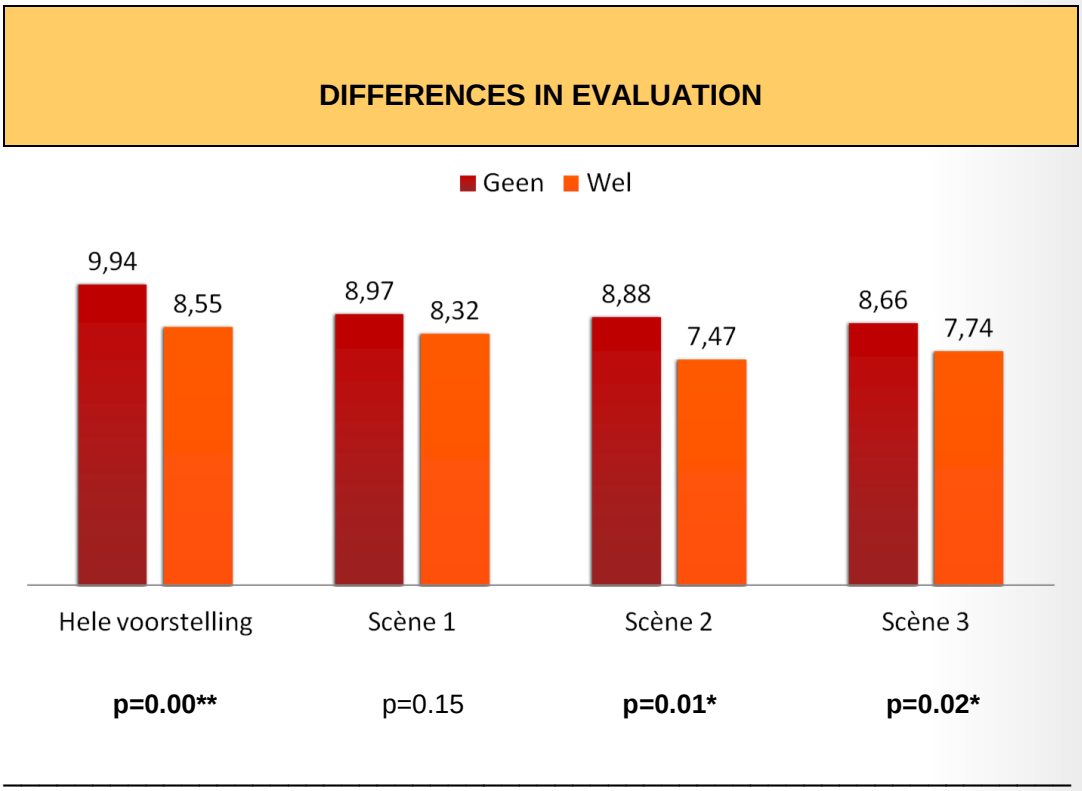


Here we found that children who participated in workshops preceding the performance (orange/right) more often refer to an emotion in their interpretation than children who did not participate (p=0.03). For the other two categories the differences between the two groups were not significant.

Did the children like the performance?

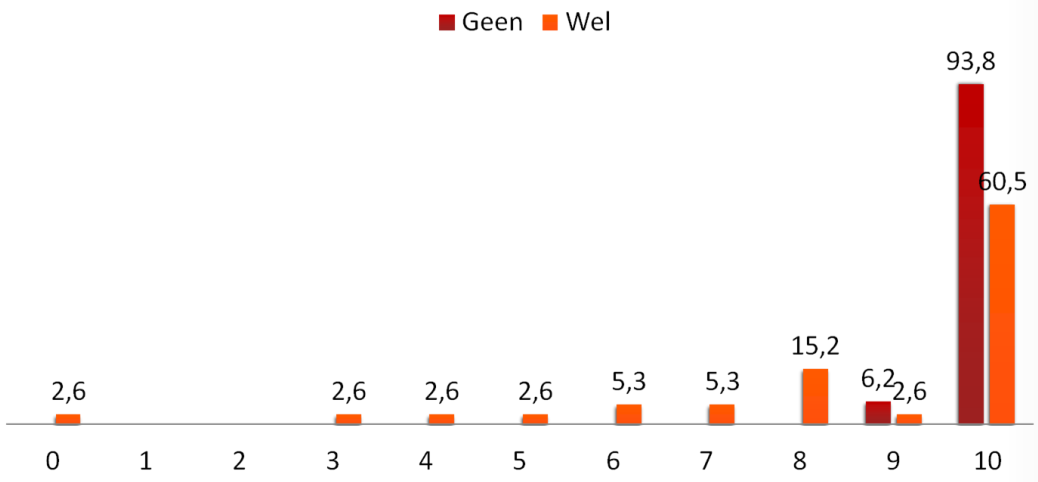
We also looked at differences in the marks the children gave for each episode and to the performance as a whole (left in the diagram). The lowest

mark was a zero, for the highest a ten.



We found significant differences between the two groups. The children who did *not* attend the workshops (brown/left) gave higher marks, except for the first episode about the rabbit. Let us have a closer look at the evaluation of the performance as a whole.

PARTITION OF THE EVALUATION



Here it becomes clear that the children who did not participate in the workshops (brown/left) nearly all marked the performance with a 10, some of them gave a 9. The children who were prepared were also very positive about the performance, but their marks ranged from 0 to 10. Their judgment was more critical.

Summary of the results

- Many children showed their ability not just to see what was really there. We noticed that for many of them what was visible on the stage opened another world.

- The children's interpretations were mostly labeled as thoughts about objects, animals, characters, activities or situations.

- Significant more interpretations were given by the prepared group.

- Children who attended the workshops gave significant more interpretations involving an emotional content.

- Only a few utterances were categorized as related to something outside the possible world of the performance. In these utterances a connection was made between their own interpretation of what was on stage and something what happened or will happen in society, in their own life, in the past or the future.

- Both groups were very enthusiastic about the performance.

- The children without preparation were even more impressed by *Alice* than the prepared children. Almost all the children who did not attend the workshops gave the highest possible mark on a 10 point scale.

Discussion

The aim of this small-scaled empirical research was to find out if this specific performance, *Alice*, had the ability to evoke images, derived from what really took place on stage, but referring to another, a possible world. This was the case with more than half of the children.

We also wanted to know whether the workshop could be helpful to open up the mind of the children. The answer was yes. The goal of these workshops was to make them curious about the performance of course, but also to open up their minds and make them aware of various possibilities to express ideas into dance and various possibilities for interpretations.

Of course, choreographers or programmers can have other aims, which can change the content of the preparation. The Dutch company Introdans, for example, teaches the children movements they can recognize later when watching the performance. This can enlarge the kinesthetic

involvement of the child, or it can make identification easier.

A result of this empirical research was that the children without preparation were even more enthusiastic than the prepared children. I think teachers can profit from these positive feelings of the children. Normally, back at school, the teacher (in the Netherlands) will give the children the opportunity to talk about their experiences. In many cases this is a mode of 'testing' the childrens' memories of the performance. Of course a performance can be entertainment for 45 or 60 minutes, but it also can be a starting point for reflection.

As Matthew Reason (2008) discovered in a project conducted in three primary schools in Scotland, there are possibilities to allow children to engage more deeply on critical and creative levels in such a way that the theatrical encounter has a beneficial impact beyond the immediate experience itself. To achieve this, teachers need to provide an active structure through which children can explore and extent their experience. The structured investigation through drawing and talking about their drawings, used in this project in Scotland, is one possible approach. Philosophical enquiry is another possibility.

Reason states that a more deeply engagement happened most frequently with those performances that left representational space in which the children could experiment. This is the case in many dance performances.

So, I conclude with the challenge to enlarge the impact of a dance performance:

- We should prepare the children with a clear aim in mind. The aim can be different and needs a translation in the design of the preparation;

- We should intensify and extent their experiences after the performance

by giving them possibilities for further exploration of these experiences in a structured way.

Of course we can see this in a larger context of dance education at schools, were expression, communication, watching as well as reflection is important and intertwined.

References:

Meel, J.M. van, Verburgh, H. & Meijer, M. de (1993). 'Children's interpretations of dance expression'. *Empirical Studies of the Arts*, Vol.11(2), pp. 117-133.

Reason, M. (2008). 'Thinking Theatre. Enhancing Children's Theatrical Experiences Through Philosophical Enquiry'. In *Childhood & Philosophy*, Volume 4, Issue 7.

Reason, M. (2010). 'Drawing the Theatrical Experience. How children watch theatre'. In *Participations, Journal of Audience & Reception Studies*, Volume 7, Issue 2.

Wildschut, L. (2003). *Bewogen door dans.* PhD thesis, Utrecht University.

Liesbeth Wildschut

Since 1995 Liesbeth Wildschut has lectured in dance history, dance theory and dance dramaturgy at Utrecht University. As a dancer and choreographer she was involved in performances for young children. The subject of her 2003 doctoral dissertation was children's experience of theatrical dance performances.

She is Chair of the Dutch Society for Dance Research and co-editor of the series *Danswetenschap in Nederland*. She was chair of the scientific committee for paper selection for the Dance and the Child Conference in 2006 and editor of the proceedings. With Jo Butterworth she is editor of the Routledge publication *Contemporary Choreography* (2009).

METHODS OF BALLET EDUCATION

Sonja Zdravkova Djeparoska

Faculty of Music, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Abstract: Each education includes own methods, techniques and ways of learning. This is true also for the classical ballet. Because of the specific education, where the lessons are held dominantly by practice, the ways of learning are adapted to this education type. Research works have revealed that the best results are achieved when different educational methods are combined, adapted to different education level. These methods are connected with the certain way of memorizing which instigates the pupils, respectively the students to achieve high results.

keywords: ballet; education; methods; memory.

Defining Methods

Dance education in the field of classical ballet has levels of learning. The research but also the practical work with students from ages 9 to 22 speaks about the possibility for using different methods depending on the age. The groups are divided into the criterion of age and education level. In the research we are working with there are the following training stage groups:

young: 9 - 14 years, adolescent: 14 - 18 years and adult: 18 - 22 years. To clarify we must emphasize that only the first two levels are valid for the education of ballet dancers. Their education, because of the age limitation, ends in the secondary school. They dance until the ages of 40-45, which means that all ballet dancers start their stage career at the age of 18. The high education which comprises the ballet academies and universities engages the group learning ballet pedagogy and choreography. This raises the need for a different approach and way of working. The programme for each group asks for a serious approach, so that it can contribute to best results. Because of that, three teaching methods are detected and used in the field of classical dance. Of course that doesn't mean that they can't be combined in certain education segments. Because in all these stages of training I was part of the Russian education dance style, the examples and also the citations are connected with the practitioners and pedagogues from that school. The three methods are: the demonstrative or perceptive method, the tactile or motoric method, and the theoretical method.

One of the greatest pedagogues of male dancers and the author of a book for the method of teaching, Nikolaj Tarasov, says "The memory of the dancer is divided into musical, visual and motoric" (Tarasov, 1971, p. 59)[46]. Namely the last two, motoric and visual, are directly connected with the methods used in dance education. The combination of certain ways of memorizing with concrete education method is the principle of work which brings high results and speeds up the process of learning ballet elements and steps and because of that it became the standard in the ballet training.

[46] For the methods of the ballet education has written also Agrapina Vaganova in her book "Classical dance"

Tactile method

Lots of research but also the practical work of the ballet dancers speaks for the lasting of the muscular or motoric memory method. It means that the dancers repeat the movements respectively in their format. They perform much easier and at the same time record it in their muscle memory in their body. This memory helps with memorizing choreography from the ballet part of the training, than doing it with the mechanisms of the conventional memorizing. We remember certain exercises much easier if practiced repeatedly, rather than repeating the same form in a passive position, for example sitting. This specific phenomenon can be confirmed also from my experience. Motoric memory is connected with the first method - tactile, which is most dominantly used from the beginning of ballet training.

PHOTO 1 - STUDENTS FROM THE GROUP OF MRS. ZDRAVKOVA-DZEPAROSKA IN THE STATE CENTER FOR MUSIC AND BALLET "ILIJA NIKOLOVSKI-LUJ" - SKOPJE, MACEDONIA (PHOTO BY ANDRIANA IVANOSKA, 2009)

The young group in the ballet education lasts 4 or 5 years, depending from the education organisation, and is comprised of children from ages 9 to 14 or 15 years. Nadezda Bazarova is defining the tasks of the first group „In the first years the main task in the ballet school is adoption of the ballet alphabet. Beside this, development of the legs openness, dance steps, proper body attitude and precise movements coordination“ (Bazarova, 1980, p. 5). In this period the students start to learn the first steps, poses, and movements of classical ballet. They encounter the terminology, which in ballet is in French, and the basic principles of work. Because of their development level, physical and also mental, the tactile method is used from the beginning, which later is combined with the demonstration method. The learning of the programmes is executed via usage of motoric memory. The students learn the movements much better if they're determined and shown the activating of certain muscles, muscle groups, joints, and the form of the position. They memorize the steps easier and perform the tasks better if the pedagogue puts their leg or hand in a certain pose. In researching the method of education of Elisaveta Gert, one of the most important pedagogues of the Russion ballet who has produced stars in her class like Maja Pliseckaja, Ekaterina Maksimova, Natalija Besmertnova, author Serafina Holfina confirms these same principles, "In the first class (the first level) Gert showed the movements or she more frequently approached the student. She took her leg and put it in a position adequate to the movement" (Holfina, 1990, p.170). This method which is particularly present in the beginning, gradually substituted into the following method, the method of demonstration, but also may continue to be present depending on the style of individual pedagogic work until the end of the first level, meaning until the fourth year. After that this method can be seen only by incident when a student has a learning disabilities or when there needs to be certain attention to some part of the body.

Demonstrative method

Next, the demonstrative method or the perceptive method is connected with the second type of memory for which Tarasov spoke, and that's the visual memory. Gert, by her practical work with students through years confirmed it by saying "The visual memory is very important" (Ibid, 170). This memory is connected with the method of demonstration, significantly helping in ballet learning. The same is registered in the work of the pedagogues from the XIX century, where we find the following written notes concretely for one of the most famous choreographers from this period Aleksandar Gorski who was a ballet pedagogue for a short time. His colleagues wrote, "He always demonstrated the combination explaining the task" (ibid, p. 101) "The demonstration by the pedagogue helps the student to understand and adopt the rules of the performing technique, but without limiting the student's individuality" (Tarasov, 1971, p.63). But we must pay attention that this method in the beginning of the education doesn't give the expected results because the students can't repeat exactly the demonstrated movement. This is conditioned from ballet's nature, which represents art based on the breaking of the body's nature. The founder of the theatre anthropology, Eugenio Barba, comments this aspect of artistic dance performance "The performers are fascinating because they are successful in modifying their `natural body posture` to transfer lightweightedness into classical ballet or transfer energy into modern dance" (Barba & Savarese, 1995, p.190). [47]

[47] For the status of body in the ballet and dance has written Franko Rufini in his essay "Theatre anthropology"

PHOTO 2 - STUDENTS FROM THE GROUP OF MRS. ZDRAVKOVA-DZEPAROSKA IN THE STATE CENTER FOR MUSIC AND BALLET "ILIJA NIKOLOVSKI-LUJ" - SKOPJE, MACEDONIA (PHOTO BY VLAHO BRANGOLICA, 2001)

Because of this specificity it starts with the tactile method, which models the body. When the students will enter the way of performing and their bodies have accepted the ballet aesthetic, they are capable to copy the shown movement, to repeat the demonstrated step. The demonstrative method is implemented with the level of adopted educational material. Performing the movement according to all the rules the ballet pedagogue in practice is demonstrating the form, music organisation, and character of movement. In this way the complete and final structure can be seen in certain elements or dance combinations. The student but also the ballet dancers reproduce the performance material much easier, which is practically demonstrated instead of explaining it theoretically and verbally. This method is implemented in the first year, is intensified in the next years, and in the following years is used until the end of training. We must confirm

that the same is used also by professional ballet ensembles as well as in the work of choreographers, who mostly "dance" their choreography or show it in front of the dancers. The famous piece "The Dying Swan" choreographed by Michael Fokin was created using this method. Fokin, in his memoirs remembers the act of creation “I was dancing in front of Pavlova, and she danced a few steps behind me. Then she repeated alone, and I only helped and showed her how to move her hands” (Fokin, 1956:163). For the demonstration method we can say it's the most popular and most used from all other methods.

Theoretical method

The last method is theoretical, and it comprises the last two dancing education years and the higher education level – academias and universities where the ballet pedagogues and choreographers are educated. We must make a clear distinction in order not to make confusion about the method’s content. In the first and the second education years the teacher gives the dancing rules to students for some elements and speaks about possible mistakes, but it can't be equated with the theoretical elaboration. I would compare it with the music education. The student starts playing and at the beginning he/she recognizes the music signs, their rhythm values, and tonality, but isn't burdened with the musical forms and the way of composing. The complex system of ballet movements, the way and phases of performing, connection to certain group of movements, and the way of combination with the other is pedagogue duty and this part belongs to ballet theory. At the last two years of ballet dancers’ education, aged 17 and 18 years, the students are exposed to elementary theoretical dance aspects by the subject- Methodics of classical ballet. This is transition towards theoretical respectively descriptive way of learning,

where students are prepared for the next education level. The additions from the theory for the students has been emphasized from the longlasting manager of the Moscow Ballet School, Sofija Galovkina. "Students in the last two years should precisely know how to properly perform every movement and also to be able to analyse the possible mistakes at the performance...This training method is connection between the practice with theory and derives significant results" (Galovkina, 1989. P. 11)

PHOTO 3 - STUDENTS FROM THE DEPARTMENT OF BALLET PEDAGOGY AT FMU - "SS. CYRIL AND METHODIUS" UNIVERSITY, SKOPJE, MACEDONIA (PHOTO BY KRISTINA JOVANOVSKA, 2011)

The most dominant, the theoretical method, is implemented in the high education where in detail ballet vocabulary, but also dance grammar is taught. This approach is contraindicated with the students and dancers tasks which should be learned to reproduce precise dance text and not to theoretically elaborate and analyze. There is a group of theoretical books which elaborate this part. The dance lecturers has felt the need to canonize the practice performance long time ago, to unify and define precisely the

performance related to composition elements. Our primary knowledge of Burgundian dance in the late Middle Ages is based on a manuscript *Les Basses danses de Marguerite d'Autriche*, published c.1490. The manuscript, printed on black paper and with gold and silver calligraphy, contains music and a shorthand form of tablature for the description of more than fifty *bassesdanses.*Toward the trend of theory observation and description of the actual social dances we can add also the dancing rules by Gulielamo Ebreo in 1463 in the book *Tractate for the dance art*. In the book *Dancer* by Fabritio Coroso from 1581, he is also describing the dances. All these manuscripts are giving precise picture about performing of socialdances, but also define the elements, positions, conditions which were transfered later in the classical ballet. One of the basic books in which is described the way of performing ballet steps and elements is the Karlo Blazis book, *The Codex of Terpsihora* (1828). Until now there have been published many books which define the performance and the ways of learning. They are connected not only with the dominant discipline of classical ballet but also with subjects which are part of the ballet education like couple ballet dance, repertoire, etc. Attempts have been made for writing down of the choreography of the most important ballet pieces. And as a comparison, ballet differs from the folk dance by not using the labanotation as dance notation, although Rudolf fon Laban is one of the most famous choreographers of the modern dance. The ballet as specific art in the sphere of theoretical describing has found its specific, characteristic, and unique writing method. The analysis of the ballet text, way of performing, and the records are part of the theoretical method which places the practice on higher academic level.

At the end we'll define the three methods of work: we can say that the first two - the tactile and the demonstrative method are frequently used in the process of forming the ballet dancers. As we have mentioned, they are

connected with the basic types and principles of memorizing that are present in the dance. The last method, theoretical, is mostly used in the sphere which comprises the science of dance and represents fields for research, debates, and scientific foundations of the art's performance.

Bibliography

Barba Eugenio, Nicola Savarese (1995) *A dictionary of theatre anthropology: the secret art of performer*, London and New York: A Centre for Performance Research Book

Bazarova N. P. (1980) *Klasicni balet,* Knjazevac: Nota

Fokin M. (1956) "Vospomenaniя baletmeistera"vo *Anna Pavlov.* A.G Frenks *,* (redaktor). str.158-165, Moskva: IzdatelÝstvo Innostrano' literaturì

Fokin M.(1956) "Vospomenania baletmeistera" vo *Ana Pavlova*. A. G. Frenks (redaktor), str. 158-165, Moskva: Izdatelstvo Inostranoi literaturi

Fokine M.(1956) *"Memoars of choreographer" in* Anna Pavlova*. A. G. Frenck , pp . 158-165, Moscow: Izdatelstvo Inostranoi literaturi (Rus.)*

Galovkina S. N (1989) Uroki klasi~eskogo tanca v star{ih klassah, Moskva: Iskusstvo

Galovkina S. N. (1989) Uroki klasicheskogo tanca v strashih klasah, Moskva: Iskustvo

Galovkina S.N. (1989) Ckassical ballet exercices in the advanced classes, Moscow: Iskustvo (Rus)

Holfina Serafina (1990) *Vspominaя masterov moskoskogo baleta*, Moskva: Iskusstvo

Holfina Serafona (1990)*Vspomenaia masterov moskovskoga baleta*, Moscow: Iskustvo

Holfina Serafona (1990) *Remembering masters of the Moscow Ballet*, Moscow: Iskustvo (Rus.)

Rufini Franko (1998) "Antropologija na teatarot". Vo J Lu`ina (prireduva~)vo *Teorija na dramata i teatarot*, str. 83-109

Skopje: Detska radost,

Rufini Franko (1998) "Antropologia na teatarot". Vo J Luzina (prireduvach) vo *Teorija na dramata i teatarot,* str.83-109 , Skopje: Detska radost,

Ruffini Franco (1998)"Theatre anthropology". In J. Luzina (ed.) *Drama and theatre theory*, pp. 83-109, Skopje: Detska radost (Mkd.),

Tarasov Nikolai (1971) *Klassi~esk танец*, Moskva: Iskusstvo

Tarasov Nikolai (1971) *Klasicheski tanc*, Moskva: Iskustvo

Tarasov Nikolai (1971)*Classical Ballet,* Moscow: Iskustvo (Rus.)

Sonja Zdravkova DJEPAROSKA

www.fmu.ukim.edu.mk

h.D Sonja Zdravkova-Djeparoska is Assistent Professor on the master's desk for Ballet pedagogy at FMU - "Ss. Cyril and Methodius" University.She is engaged with the dance theory, researching the aspects of the performance and the performer. She is author of the books, "Discourses of the Dance Art of the XXth century", "The Dramaturgy of Ballet", "Aspects of performative kinesthetic" etc.

MOTIVAÇÃO DE SE DANÇAR BALÉ, JAZZ E CONTEMPORÂNEO E OS BENEFÍCIOS CONSEQUENTES DESSA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO, COM ADULTOS DE UMA ACADEMIA DE DANÇA.

Elaine Izabel da Silva Cruz*, Joisy Palmira de Amorim** & Aline Helena da Silva Cruz***

*Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Secretaria da Educação do Estado de Goiás, Brasil
**Secretaria da Educação do Estado de Goiás, Brasil
***Secretaria da Educação do Estado de Goiás e Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo: Desde o início dos tempos o ser humano expressa suas

emoções através da dança, e o número crescente de adultos em danças acadêmicas (Ballet, Jazz e Contemporâneo) expõe uma nova realidade. Neste sentido, a presente pesquisa objetivou descobrir a motivação das pessoas a se aventurarem numa nova realidade de vida: a dança. Bem como, a contribuição desta atividade física e cultural para estas pessoas. A pesquisa constituiu-se de um questionário realizado com adultos que praticam dança. A análise dos resultados mostrou que 65% haviam praticado esta atividade na infância ou adolescência; sendo a motivação dos alunos pela dança o prazer em dançar, praticando uma atividade física divertida, que proporciona mais qualidade de vida. É por isso, que muitos dançam e convidam outros a viverem a emoção de dançar a vida.

Palavras-chave: danças acadêmicas; motivação; adultos.

Introdução

Desde o início dos tempos o homem dançou para falar de suas emoções e sentimentos. Através de movimentos organizados em sequências era possível comunicar sem o uso das palavras. Os homens dançaram em todos os momentos ímpares de sua existência: a paz e a guerra, o casamento e os funerais, a semeadura e a colheita (Garaudy, 1980). E assim segue a dança, sempre presente na vida humana, não se pode negar sua importância como atividade cultural, mas, sobretudo nos dias atuais, como atividade física. A dança melhora a capacidade cardiorrespiratória, estimula a circulação sanguínea, contribui com a perda calórica e o fortalecimento muscular, além de desenvolver a coordenação motora e o alongamento/elasticidade, entre outros benefícios físicos.

Percebe-se atualmente um aumento no quantitativo de pessoas que

buscam os vários benefícios da dança, sejam eles físicos ou psicológicos.

O gesto contém forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra. Ele põe em jogo todos os sentidos não só de quem o executa, mas também de quem o observa. Os

> ***gestos permitem um reconhecimento da pessoa em suas dimensões moral e psicológica, pois, conforme Revel, sendo signos, podem organizar-se numa linguagem (Soares apud Brasileiro e Marcassa, 2008, p.203).***

Através da dança o ser humano vai vencendo suas inibições, medos e angústias, afinal desde pequenos os homens são criados para serem discretos, contidos, restritos, bem comportados e quietos, e quando estes lidam com a mobilidade da dança e da vida ás vezes se sentem imóveis e perdidos, e tem dificuldades de se mostrarem como realmente são. Nesse sentido, a dança traz crescimento pessoal àqueles que se comunicam não só através da linguagem falada, mas, sobretudo da linguagem corporal.

É notório em Goiânia um aumento nas turmas de danças acadêmicas (Ballet, Jazz e Contemporâneo) na modalidade adulto, turmas essas que estão ganhando destaque em academias que tinham como alvo o público infantil e juvenil. Apesar de serem danças com exigências técnicas, elas tem conquistado novos adeptos por meio de aulas diferenciadas que possibilitam a execução de movimentos adaptados aos diferentes corpos.

Os alunos adultos melhoram a execução das formas de movimento que não conheciam e aprendem as técnicas de cada dança, respeitando os limites de seus corpos. Aos poucos são induzidos a movimentar-se mais e mais, até obtenção de domínio corporal.

Nesse sentido, pode-se mencionar o aprendizado das técnicas do balé clássico, antes vista como excludente, pois necessitava de um bailarino

com leveza, equilíbrio e flexibilidade, além da necessidade da perfeição dos movimentos. Mas nos dias atuais é disponibilizada àqueles que não tem pretensão de serem bailarinos profissionais e que buscam na magia da dança o encontro consigo e com o próximo, um momento de socialização e de realização de sonhos.

Por meio das aulas, os adultos descobrem não apenas o lado técnico da dança, mas principalmente o lado artístico. Além disso, passam a experimentar sensações, prazeres, dores e emoções advindas da prática da dança.

> ***Essa compreensão e experiência dos corpos em movimento dançante permitiram o alcance de um alargamento dos sentidos e a entrada em uma dimensão sensível da consciência através do êxtase e encantamento provocados por um tipo especial de intoxicação proveniente da repetição dos mesmos. (Fátima, 2001, p.53)***

As aulas de Jazz e dança contemporânea, também concentraram turmas muito cheias nos últimos anos. Talvez por trazerem as experiências mais reais e próximas à vida moderna. Nessas aulas, os alunos vivenciam as angústias, lutas, esperas, onde está a poesia, o drama e o riso. A dança torna-se a oportunidade de ser algo além do que se é, tornar-se um outro corpo, tornar-se um gesto ou mesmo um objeto. “Na vida real, os gestos funcionam como sinais, ou sintomas dos nossos desejos, intenções, expectativas, exigências e sentimentos” (Langer apud Fátima, 2001, p. 56).

Assim, considerada como linguagem não verbal, a dança pode conduzir uma comunicação de sentimentos e significados, tornando-se um veículo de expressão do nosso tempo: corpo e movimento como testemunhas da emoção vivida no dia-a-dia de qualquer pessoa. A dança contemporânea, em especial, mostra a realidade da vida das pessoas, pois busca no

cotidiano do homem todos os movimentos que ele realiza e transforma-os em dança. É uma maneira de mostrar a vida real, ou seja, dançá-la.

Diante desta nova realidade das academias de dança da cidade de Goiânia, a presente pesquisa (um estudo de caso) objetivou descobrir a motivação das pessoas com mais de dezoito anos a se aventurarem numa nova possibilidade de vida, num novo mundo de sonhos e descobertas: a dança.

> ***Dança é tudo aquilo que toca nosso interior, fazendo-nos reagir e sentir na pele esta situação: é um momento de luz, de cores, de natureza, de animais racionais e irracionais, astros, de nuvens, de água, de seres humanos, de arte, de sons e melodia (...), é um elemento integrante da vida e, mesmo que de forma externa não esteja ocorrendo a sua visualização, está presente no corpo e ambiente que o cerca (...) é amplo e envolvente fenômeno que abraça situações, ações, problemas e sentimentos inerentes à vida, de ansiedades e esperanças de sonhos e realidades (...) (Mariani apud Pinto, 1996, p. 40).***

Metodologia

A natureza do método investigativo desta pesquisa foi Survey ou explanatória, através de ações ou opiniões de determinados grupos de pessoas. Buscou-se compreender a motivação destes em praticar a dança, além de verificar algumas contribuições que esta atividade física e cultural trouxe para seus praticantes. Este método tem como principal característica estabelecer a existência de relações causais, mas também questiona porque a relação existe.

A pesquisa constituiu-se de um questionário (Figura 1) realizado com 20 alunos, com idades entre 18 e 43 anos, que praticam dança em uma academia de dança duas vezes por semana, tendo cada aula uma hora de

duração. A academia localiza-se na cidade de Goiânia-GO, Brasil, em um local de fácil acesso a população.

O questionário respondido pelos alunos foi composto de questões direcionadas para alunos que já praticaram a dança na infância e/ou adolescência e pararam durante determinado tempo, e para àqueles que começaram a dançar a partir dos 18 anos. O questionário apresenta questões simples, para fácil resolução durante o intervalo das aulas dos alunos, e que ao mesmo tempo são informativas para os avaliadores. Os questionários foram aplicados individualmente e respondidos de forma anônima e espontânea. Dessa forma, a coleta e análise de dados foram realizadas em uma modalidade quantitativa e, em menor escala, qualitativa.

Idade:_____ Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino
1-Você fez aula de dança na infância e/ou adolescência? ( ) Sim ( ) Não
2-Em caso afirmativo, parou de dançar alguma vez? Por quanto tempo?
3-Se já parou alguma vez, por que resolveu voltar a dançar?
4-Se nunca dançou na infância e/ou adolescência, o que te motivou a começar a dançar?
5-Que contribuição a dança trouxe para sua vida? ( ) Melhora da auto-estima ( ) Diminuição do stress ( ) Melhor sociabilização ( ) Outro: _____

FIGURA 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS MAIORES DE 18 ANOS QUE FREQUENTAM AULAS DE DANÇA NA ACADEMIA DE DANÇA AVALIADA.

Resultados e Discussão

Após a análise dos resultados foi possível verificar que a média de idade dos alunos é de 24,75 anos, sendo que 90% dos entrevistados são do

gênero feminino. O fato de apenas 10% dos entrevistados serem do gênero masculino, não é surpresa e também não é uma realidade apenas da academia avaliada, mas sim, uma realidade da história da dança que há muito atrai mais o público feminino, assim como, as modalidades de luta e o futebol ainda atraem mais o público masculino.

Diferenças na preferência por modalidades de atividades físicas também foi observada em universidade localizada no Estado do Rio de Janeiro.

> ***A prática de futebol foi a atividade física mais realizada entre os homens, provavelmente por ser um esporte incentivado desde a infância entre os meninos brasileiros e considerado como um "esporte de massa" pela nossa população. (...) Entre as mulheres, a caminhada foi a atividade preferencialmente realizada (...). A ginástica foi a segunda atividade física mais praticada entre as mulheres. A frequência relativa desta atividade foi significativamente maior neste grupo quando comparada com a dos homens (Costa, Heilborn, Werneck, Faerstein & Lopes, 2003, p.331).***

Um diferencial observado na academia de dança avaliada é o fato dos alunos optarem pelas modalidades balé, jazz e/ou contemporâneo, modalidades que exigem muita técnica dos bailarinos. O que pode ser parcialmente justificado pela história da dança na vida dos entrevistados, pois 65% dos alunos haviam praticado dança na infância ou adolescência, retornando a esta prática na fase adulta. A motivação ao retorno à dança é justificada pelos entrevistados com o prazer em dançar e realizar a prática de atividade física de forma divertida.

> ***Ao dançar, falamos em imagem-movimento, mas também em imagem-tempo. Sabemos que, no caso da dança, o bailarino precisa, simultaneamente, conservar os seus centros, à procura de um eixo em seu corpo – imagem-movimento –mas também ele precisa descentrá-los – imagem-tempo. Através da imagem-***

> ***tempo, o bailarino não subordinará o seu corpo ao movimento, e poderá atualizar outros corpos virtuais, desprendendo-se dos antigos. Esse tempo de coexistência e multiplicidade pode ser visualizado na dança contemporânea. Passos do balé clássico que nos revelam uma leveza e uma técnica apurada em que as sucessões dos movimentos devem ser respeitadas e estão presentes nesse estilo de dança. Por outro lado, também nos deparamos com movimentos de expressão e agilidade corporal criados mais recentemente, que demonstram a quebra das certezas, a saída do eixo e os movimentos descentrados. Portanto, o corpo requer um tempo enquanto linearidade, em alguns momentos, quando é preciso dispor da imagem movimento, de uma sequência dos passos a serem seguidos na coreografia. (Moehlecke & Fonseca, 2005, p.51)***

A respeito da motivação dos outros 35% entrevistados,que não haviam praticado dança, em realizar essas modalidades diferenciadas, 28,5% destes afirmaram que tiveram vontade, mas não a oportunidade de dançar na infância ou adolescência. Mas todos os 35% mencionaram o fato de que queriam experimentar uma atividade física nova, e assim como os demais, sentem muita alegria ao dançar. Este fato corrobora com a interferência que a dança faz naqueles que a praticam, pois

> ***O corpo que dança procura, por meio de sua gagueira hesitante, saltar para a produção de sua própria língua. A dança se torna, então, um meio de entrar em outro mundo, no mundo do outro. Torna-se outramento, diferenciação. Ao se conectar com as forças do Impessoal, o corpo que dança se desprende de sua identidade e se abre para a criação de novos contornos, experimentando, assim, gestos de mundo e novos modos de existir (Moehlecke & Fonseca, 2005, p.48).***

A respeito da contribuição da dança para a vida dos seus praticantes, os entrevistados tinham três opções, podendo escolher uma ou todas, ou ainda, citar outras que achassem relevantes. 30% preferiram marcar

apenas uma opção, sendo que desses, 50% escolheram “melhora da auto-estima” e os outros 50%, “diminuição do stress”. Somando-se todas as marcações 43, 24% optaram pela “diminuição do stress”, 40, 54% pela“melhora da auto-estima” e 16,21% para “melhor sociabilização”. Foram mencionados, também, melhor condicionamento físico, concentração, disciplina e felicidade.

Outras modalidades de dança também têm proporcionado efeitos similares aos seus praticantes. Uma pesquisa mostrou que: “Os exercícios de dança do ventre possibilitara o relaxamento do corpo, resultando numa sensação de bem-estar, o que, provavelmente, está associado à liberação de serotonina pelo organismo.” (Abrão & Pedrão, 2005, p. 247). Sabe-se, ainda, que a dança como profissão e como atividade física tem proporcionado modificações e aperfeiçoamento em outras áreas, de forma que

> ***Cada vez mais a medicina da dança, como subespecialidade médica, tem-se firmado em países europeus, americanos e soviéticos, onde as grandes escolas e companhias de dança trabalham conjuntamente com diversos profissionais da área da saúde, para atender aos aspectos de aprimoramento físico e psíquico dos bailarinos. Esta nova especialidade surgiu a partir da necessidade crescente de se investigar cientificamente os benefícios (ritmo, coordenação, flexibilidade, entre outros) e danos (lesões corporais, problemas posturais e nutricionais), que a prática sistemática da dança pode ocasionar. (Haas, Garcia & Bertoletti, 2010, p.185).***

Em nenhum dos questionários foi citado a preocupação com a imagem corporal, demonstrando uma grande diferença entre estes alunos e dançarinos profissionais de Porto Alegre e Nova York.

> ***Dentre os três grupos estudados (balé clássico de Porto Alegre, dança jazz de Porto Alegre e balé clássico de Nova***

> ***lorque), observou-se níveis de insatisfação e distorção da imagem corporal (...). Os resultados mostram que, independente da modalidade, qualquer manifestação artística na forma de dança traz consigo a preocupação do bailarino com sua estética corporal, levando-o a buscar sempre um corpo magro. (...) estudos que avaliam a satisfação corporal em grupos de bailarinos e atletas são de grande importância para diagnosticar quando os aspectos psicológicos interferem na percepção da autoimagem nesses profissionais, levando-os a adotar comportamentos alimentares inadequados e nocivos à sua saúde. (Haas, Garcia,Bertoletti, 2010, p.185).***

Conclusão

> ***A ginástica e a dança são manifestações da cultura corporal que hoje integram o universo das linguagens artísticas contemporâneas, compondo, (...) um denso registro de saberes, gestos, sentidos e significados que, de alguma forma, exprimem e permeiam a realidade complexa em que vivemos. (...) No que diz respeito à dança, existem registros que a identificam como uma das primeiras manifestações artísticas do ser humano, nas quais, através de seu movimento, eram simbolizados rituais e evocações sobre diferentes esferas da vida. (Brasileiro e Marcassa, 2008, p.200-201)***

O que surpreende nos resultados obtidos é a busca do público adulto por danças acadêmicas como o Ballet Clássico, o Jazz e o Contemporâneo, já que o interesse desta faixa etária ocorria geralmente por danças mais livres que não exigissem técnicas muito apuradas. Mas em todos entrevistados foi possível perceber que a motivação pela busca da dança se resume na motivação em viver melhor e mais feliz, nesta rotina de stress imposta pela competitividade do dia-a-dia e até mesmo pelas triplas jornadas diárias de trabalho. Pois a dança, assim como toda modalidade de arte, expressa os sentimentos da alma, mas esta

modalidade em especial o faz através de movimentos corporais. Desta forma, alia o afetivo/social e o cognitvo ao físico. Sendo esta uma forma de exercício físico em que as pessoas tem enxergado os benefícios além da imagem corporal, além do espelho.

> ***(...) a, dança não é teatro, nem cinema, nem literatura, nem música, mesmo se enriquecendo muito com a contribuição destas artes. Mas dança é dança. O corpo em movimento estabelece sua própria dramaturgia, sua musicalidade, suas histórias, não precisando de mensagens ou mesmo de trilha sonora. (Spindler & Fonseca, 2008, p.328).***

É por isso, que muitos dançam e convidam outros a dançarem, a buscarem a própria dança, a dançarem qualquer dança, enfim, a viverem a emoção de dançar a vida.

Referências Bibliográficas

Abrão, A.C.P & Pedrão, L.J. (2005). A contribuição da dança do ventre para a educação corporal, saúde física e mental de mulheres que freqüentam uma academia de ginástica e dança. Rev Latino-am. Enfermagem, março-abril; 13(2):243-8.

Brasileiro L.T & Marcassa, L.P.(2008).Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas – SP.

Costa, R.S,Heilborn, M.L, Werneck, G.L,Faerstein, E & Lopes, C. (2003). Gênero e prática de atividade física de lazer. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2): S325-S333.

Fátima, C.V. (2001). Dança: a linguagem transcendente. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás.

Garaudy, R. (1980). Dançar a vida. Tradução: Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5ª edição; Editora Nova Fonteira, RJ.

Haas, A.N. Garcia, A.C.D. & Bertoletti, J. (2010). Imagem Corporal e Bailarinas Profissionais. Rev.Bras. Med. Esporte – Vol. 16, No 3 – Mai/Jun.

Moehlecke, V; Fonseca, T.M.G. (2005). Da dança e do devir: o corpo no regime do sutil. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 45-59, Jan./Jun.

Pinto, R.M. (1996). Gestos musicalizados: uma relação entre educação física e música. Belo Horizonte: Inédita.

Spindler, P. & Fonseca, T. M. G. (2008). “Dançando o pesar do mundo” Psicologia & Sociedade; 20 (3): 323-330.

Elaine Izabel da Silva Cruz
Graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora de dança da: Secretaria da Educação do Estado de Goiás; Secretaria Municipal de Educação – Goiânia; Colégio Expovest Júnior e tutora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Coreógrafa do Projeto Semear e bailarina da Giro 8 cia de dança.
elaineizabel@hotmail.com

Joisy Palmira de Amorim
Graduada em Educação Física e especialização em Docência universitária pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás. Professora de dança - Secretaria da Educação do Estado de Goiás, coreógrafa e professora de balé, jazz, afro e contemporâneo - Energia Núcleo de Dança, coreógrafa dos grupos energia júnior e jovem, coreógrafa e bailarina da Giro cia 8 de dança. Possui prêmios em diversos Festivais de Dança Nacionais.
joisy.palmira@hotmail.com

Aline Helena da Silva Cruz
graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Biologia pela UFG. Doutoranda em Biologia (Concentração em Genética) da Universidade de São Paulo. Tem experiência como bailarina do Projeto Semear: dança e teatro - Igreja Presbiteriana do Novo Horizonte, professora de: Ciências - Secretaria da Educação do Estado de Goiás; Histologia e Genética pela FACERES; Histologia e Biologia pela UFG.
alinehelena@hotmail.com

NOVAS PAISAGENS DEMOGRÁFICAS:
ECOS DA LONGEVIDADE EM CRESCIMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS E TERAPÊUTICAS DA DANÇA

Luísa Roubaud
FMH-UTL. Pólo do INET-MD, Portugal

Resumo: O aumento da longevidade está modificar a estrutura demográfica das sociedades contemporâneas, implicando uma reorganização do sistema e dos seus valores. Os requisitos da funcionalidade têm promovido a atomização dos indivíduos no tecido social ao mesmo tempo que todo o sector dito "pouco produtivo" tende a ser marginalizado ou excluído. Tais mecanismos coletivos propiciam mecanismos discriminatórios ou preconceituosos para com os mais velhos. O recurso às artes performativas no campo da saúde mental, da terapia e inclusão social, tem vindo a ser reconhecida e validada pela investigação. Analisamos, numa perspetiva crítica, os processos sociopsicológicos do envelhecimento, e sua relação com "práticas de dança sénior" em contextos sociais e psicoterapêuticos.

Palavras-chave: envelhecimento; dança social; dançoterapia; idadismo; dança; inclusão.

O envelhecimento das sociedades ocidentais

A pirâmide etária que compõe a demografia das sociedades ocidentais tem conhecido, desde há várias décadas, uma significativa inversão: projeções estatísticas e psicossociológicas indicam que o século XXI será o "século dos idosos" (Oliveira, 2005).

Recentemente, em Portugal, esta questão tem sido insistentemente trazida para o foro público pelos *media*: quase diariamente os noticiários reportam casos de idosos a falecer, sozinhos, em suas casas, na ausência de redes de suporte social ou de saúde. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, em Portugal, desde 2010, a percentagem de indivíduos com mais de 65 anos passou a ser superior à da população com menos de 15. Esta nova realidade terá implicações cada vez mais profundas na reorganização dos sistemas de assistência e no orçamento público.

Face a esta evidência, e apesar de o tema deste Seminário se dirigir às práticas da dança nas faixas etárias da infância e da juventude, considerámos pertinente optar por uma reflexão em torno do outro extremo da linha: que desafios e problemáticas coloca esta nova realidade ao conhecimento e às iniciativas desenvolvidas na comunidade neste âmbito? Quais os seus reflexos nas práticas sociais e terapêuticas da dança?

Nos nossos horizontes quotidianos aperceber-nos-emos, sem dificuldade, de que o apoio social, ou mesmo as oportunidades, orientados para as crianças (dependentes jovens), é muito menos relutante do que é

oferecido aos mais velhos (o dependente idoso); e, com honestidade, reconheceremos que é com mais boa vontade que damos carinho e atenção às crianças: elas representam um longo futuro cheio de potencialidades, e isso é mais atraente do que um passado longo e obsoleto.

O idoso é remetido para o lugar social de uma criança ao contrário: colocado num limbo, não lhe são reconhecidos desejos, preocupações ou medos, por exemplo, no que se refere à sexualidade, à necessidade de sociabilidade ou ao valor do seu contributo social. Representações que os próprios tendem a incorporar acerca de si mesmos, pela ativação de um mecanismo psicossocial designado de "profecia autorrealizada" (Merton, 1968). Apesar de o avanço do tempo ser um facto inexorável a idade tende, contudo, a ser percecionada como algo dissociado do nosso próprio *self* futuro, pelo que dificilmente dispomos de recursos internos para lidar com a questão. Como as ciências humanas, tal como os agentes artísticos ou sociais, somos nós próprios, tanto o conhecimento produzido como as (mais bem intencionadas) iniciativas levadas a cabo neste âmbito, não se isentam, de modo implícito ou explícito, de refletir ou reproduzir mecanismos desta natureza.

Folheemos ao acaso manuais de sociologia, psicologia ou de ciências da saúde no domínio da geriatria. As recorrências verbais são inequívocas: atrofia e degeneração. Definhar e enrugar. Á terminologia, implacável, subjaz um denominador comum: a ideia de perda. Perda da saúde, do desempenho físico e mental, e da autonomia; da acuidade sensorial; do valor social e profissional; das pessoas amadas e da família, e por aí fora.

O desvanecimento de todo um sistema de vida ativa estruturado, acrescido de perdas múltiplas, reverbera um espaço social (e vital) progressivamente retraído e isolado. A expectativa do fim é vivida em

silêncio, privada da possibilidade da partilha e progressivamente anonimizada.

Apesar dos novos conhecimentos refletirem as transformações sociais e demográficas, e de na terminologia gerontológica surgirem novas categorias como a de "4ª idade" ou a de "novos velhos" (Giddens, 2010), as próprias ciências humanas sucumbem, amiúde, à sua própria normatividade e aos estereótipos, submetendo-se ao negativismo da inexorabilidade biológica, remetendo para um plano abstrato as dimensões positivas do avanço da maturidade. Esquecendo, até, alguns dos princípios fundadores das suas disciplinas: o da heterogeneidade individual e das dinâmicas sociais, e de que todo o desenvolvimento é um processo de adaptação contínuo, feito de perdas e ganhos.

Especialmente no mundo ocidental – apesar da sofisticação atingida pelas nossas condições de vida - é significativa a dificuldade em lidar com uma realidade elementar e iniludível: a do declínio e da morte. Na história do Ocidente, sobretudo a partir da Idade Moderna, os modelos de desenvolvimento, assentaram nos pressupostos da produtividade, da eficácia e do consumo, e a economia de mercado deles derivada alicerçou-se em sociedades que valorizam o "ter" e o "parecer". A expressão manifesta destes processos tornar-se-ia, por conseguinte, a do culto de uma aparência juvenil e dinâmica, equivalentes simbólicos da capacidade de acompanhar sem vacilar o vórtice do progresso, para o qual a acumulação e a posse de bens são sinónimo de poder e sucesso.

No "século do corpo", como foi apelidado o século XX, as instâncias do êxito colocaram o indivíduo contemporâneo em permanente estado de tensão e confronto como seu próprio corpo (Breton, 1990)

Em paisagens demográficas onde a juventude rareia, a depreciação e o preconceito face ao envelhecimento é mais um dos sintoma da voragem do

da sociedade de consumo. Em contextos predominantemente jovens (como na Índia, na China, ou na África), ocorre precisamente o inverso: onde há excesso de crianças e jovens, e isso se torna num problema, a maturidade, com o que traz de experiência e de sabedoria, é elevada à qualidade de bem escasso (Giddens, 2010).

Antevendo a intensificação deste processo social, o geronto-psiquiatra Robert Butler (1927-2010) introduziu, em 1969, o conceito de *ageism*[48] . O conceito é pertinente no âmbito da presente reflexão. Tal como sucede nos mecanismos psicossociais implicados nas condutas racistas ou sexistas, o idadismo corresponde à visão estereotipada de indivíduos ou grupos em função do fator idade, e ao conjunto de crenças, valores, atitudes e normas usados para justificar preconceito e discriminação, casual ou sistemática, relacionada com a idade. (Butler, 1969). Assim, no concernente ao envelhecimento, tais mecanismos exprimem-se em:

a) Atitudes ou comportamentos preconceituosas para com o idoso ou/e a ideia de envelhecimento;

b) Práticas discriminatórias para com o idoso;

c) Práticas políticas e institucionais que perpetuam estereótipos acerca das pessoas mais velhas

Aumento da longevidade e práticas da dança

Desde a sua génese, há quatro séculos, a dança teatral Ocidental edificou-se como representação alegórica de poder e de transcendência. A sua continuidade enquanto arte de palco enraizou na garantia,

[48] Na literatura da especialidade em português a tradução adoptada é “idadismo”

proporcionada ao espectador, de projetar no intérprete um substituto melhorado de si mesmo, ocasião para um devaneio temporário de superação e de eternidade. Para suprir tal desígnio, os corpos dos bailarinos deveriam submeter-se a uma disciplina férrea e aos ditames da eficácia funcional; sujeitos a uma competição implacável, juventude e talento, beleza, trabalho e êxito, se tornar-se-iam bens efémeros, consumíveis e descartáveis.

A partir do século XX, sucessivas gerações de criadores contestariam, quantas vezes nos limites da radicalidade, as premissas da dança convencional. Apesar do questionamento sistemático dos cânones do corpo e do espetáculo, levado a cabo com "dança livre", a *modern dance* e, sobretudo, com a dança pós-moderna dos anos 60-70, é conhecido terem figuras tutelares da dança o século XX, como Martha Graham (1894-1991) ou Merce Cunningham (1919-2009), exposto os seus corpos em palco em idades avançadas sem que tivessem logrado eximir-se ao comentário, habitualmente pronunciado à boca pequena: o de não terem sabido reconverter-se enquanto intérpretes, e retirado a tempo.

Contudo, mais recentemente, criadores-intérpretes de referência como Kazuo Ohno (1906-1910), Anna Halprin (n.1920), Steve Paxton (n 1939), ou Dominique Mercy (n.1950), e tantos outros, atingiram o zénite artístico em etapas da vida antes impensáveis[49]. Dificilmente poderíamos imaginar o impacto da sua dança, não fora a maturidade avançada dos corpos que a

[49] As companhias de dança convencionais não se têm alheado a estes sinais conjunturais. Activo entre 1992 e 2006, o *Netherland Dans Theater* III de Jiri Kylián, acolhe bailarinos acima dos quarenta anos, viraria lenda no meio da dança. Na Irlanda surge, em 1995, o *Bealtaine Festival*, um certame vocacionado para divulgar obras de artistas seniores. A Companhia inglesa *Sadlers Wells* mantém, desde 1989, a *Company of Elders*, jóia da coroa para um elenco com mais de 65 anos, para quem a coreógrafa portuguesa Clara Andermatt criaria, aliás, uma peça no âmbito do "sintomático" ciclo "Como Tu e Eu" (Lisboa, Teatro Camões, 2006). Em 2010 foi fundada em Portugal, por Luísa Taveira, a Companhia Maior, composta por intérpretes seniores.

interpretam. Desafio aos cânones do belo, as obras expõem, sem complacência, as vivências profundas que acompanham o declínio, a doença ou a iminência da morte. Representam depoimentos que transbordam do individual para o plano do coletivo, suscitando, como afirmava Anna Halprin (em Gerber, 2009), um efeito de catarse, cruas pulsões emotivas que, ritualizadas e reelaboradas, se tornam partilháveis

Nas artes do corpo, a questão da idade apresenta-se com particular agudeza, tal como em todas as áreas com as quais o tecido social tem dificuldade em lidar: a doença e o declínio, a deficiência ou as orientações de género minoritárias.

Não obstante, e como referimos, desde o dealbar do século XX, alguns domínios da dança assinalam uma notável aptidão em incorporar, ou mesmo impulsionar, as mudanças sociais e culturais; a criação artística, as práticas sociais ou terapêuticos da dança são por vezes portadoras de contrapontos ou desvios face ao estereótipo. Propósitos estes, por vezes puramente conceptuais, nem sempre logram eximir-se, contudo, num nível mais profundo, à reprodução ou transfiguração involuntária desses mesmos estereótipos.

Por outras palavras, é no nosso próprio território que se materializam estes debates. Estaremos todos – comunidade, artistas, investigadores, terapeutas ou animadores socioculturais - mais do que gostaríamos de admitir, entre a que é a nossa prática real e os princípios que defendemos, em dissonância cognitiva?

Este texto pretende contribuir para um exame crítico destas questões, centrado na dança praticada em contextos sociais e terapêuticos. É sabido que as dimensões artístico-teatral, social ou terapêutica da dança não são estanques entre si, e que se encontram em constante transformação. No entanto, a par do substrato comum, os propósitos sociais e terapêuticos

diferenciam-se dos artístico-teatrais: nestes últimos, a dança define-se como um espaço de "representação" e de reflexividade, construído sobre o distanciamento físico, estético e técnico entre executante e observador (Hanna, 1979). A problemática do avanço da idade coloca-se de modo distinto nos diferentes contextos de ocorrência da dança[50].

Envelhecimento e práticas da dança em contexto social: limites e potencialidades. Estudo de um caso

Ao invés da dança teatral, género performativo delimitado por uma moldura que a recorta do quotidiano, materializada na separação entre quem dança de quem assiste, quando praticada socialmente, a dança caracteriza-se pela possibilidade da alternância de papéis entre observador e ator. São possibilitados à comunidade o envolvimento e a participação, uma vez que o propósito principal é o da interação social, do convívio ou do entretenimento (Fazenda, 2007). Aqui podemos integrar um conjunto de práticas, desde as danças folclóricas ou de salão, ao transe grupal das *raves* ou discotecas. O tipo de movimentos permitidos tendem a refletir conceções de género e de identidade (social, etária, étnica) e as decorrentes regras de interação social; ou seja, a dança enforma e atualiza os valores sociais vigentes nos respetivos contextos de origem.

Nos últimos anos tem-se verificado o aumento dos praticantes e de espaços dedicados à aprendizagem de danças sociais, um fenómeno urbano que, em nosso entender, carece de uma compreensão aprofundada. Estes eventos parecem repercutir, no espaço-tempo do lazer,

[50] Debatemos as especificidades do envelhecimento nos domínios da dança teatral no texto *A dança teatral e os novos paradigmas da maturidade e do envelhecimento* [Roubaud, L 2012, em Macara, Ana (ed.)] *no prelo*

a estratificação e fragmentação que caracteriza as sociedades contemporâneas.

No intuito de contribuir para a reflexão em torno desta nova realidade, realizámos um estudo exploratório sobre um destes eventos (Marcos & Roubaud, 2007). Com recurso a questionários, compostos de perguntas fechadas e semiabertas[51], e à observação participante, o nosso objetivo foi o de procurar obter elementos relativos às motivações que levam uma população sénior a frequentar os bailes do Centro Cultural de Belém, a decorrer mensalmente, desde 1996, em tardes de fim de semana.

Em breve, os bailes são frequentados por cerca de 1000 pessoas (entre 2000-2500 quando, entre 1996 e 2006, o baile era gratuito). Trata-se, certamente, de uma afluência com significado e, os dados obtidos, informaram-nos acerca de alguns dos traços, sentimentos, problemas e desígnios que mobilizam a população para os eventos.

A frequência (alguns casados, muitos viúvos e divorciados, de baixa escolaridade, e maioritariamente reformados - cerca de 60%), provinha de Lisboa e arredores. Vinham sozinhos ou trazendo uma companhia; outros apareciam para arejar clandestinamente – tinham o cônjuge acamado ou doente. Trocam-se os pares (61% afirmou dançar com mais de uma pessoa) e fazem-se novos conhecimentos; reavivam-se memórias de juventude ou de bailes antes frequentados nos lugares de origem, frequentemente não urbanos.

O sucesso dos bailes, percebemos, reside no facto de a sua ênfase se situar no lado do ganho, potenciando aptidões pessoais e relacionais

[51] Recolhemos mais de uma centena de questionários. A amostra compôs-se de elementos do género feminino (60%) e do género masculino (40%). A faixa etária prevalente era a dos 60-69 anos, e a média de idades 61 anos (Marcos e Roubaud 2007).

existentes, e não da perda.

Os principais aspetos enunciados, detetados a partir da análise de conteúdo das perguntas abertas, aludiam ao prazer somático e aos sentimentos positivos despoletados pela dança, a experiência da empatia física com o par, o desejo de dançar melhor e com mais assiduidade e, ainda, ser a vinda ao baile uma alternativa ao isolamento.

Os bailes cumprem talvez, um papel em vários planos comparável ao terapêutico. Porém, como a experiência parece centrar-se no bem estar e nos ganhos, no exercício das potencialidades individuais e na convivência – ou seja, no reforço de fatores protetores -, o baile subtrai-se à propensão patologizante que de algum modo conota a intervenção terapêutica. E, no âmbito da presente reflexão, este é um aspecto que importa sublinhar.

Sem elencar exaustivamente as conclusões do estudo, evidenciou-se a importância destes eventos na promoção de redes de sociabilidade junto desta população que, sendo de baixo nível cultural e estrato social humilde, não seria seguramente consumidora natural da oferta cultural do CCB; por outro lado confirmámos a nossa perceção, sobre um novo fenómeno ainda pouco conhecido: estes bailes são uma prática em proliferação (mais de 60% referiu frequentar “muitas” ou “algumas vezes” outros bailes). A comparência neste e noutros bailes idênticos em vários locais de Lisboa e arredores, constrói circuitos de sociabilidade informais e espontâneos, com vigência noutros sectores da vida.

A responsável pela iniciativa no CCB referia, em entrevista à investigadora, a relativa surpresa que foi o sucesso dos bailes e a faixa populacional que ali pousou. E prosseguia: “queremos trazer as margens da sociedade para o centro”, e que “este baile corresponde (na nossa estratégia de programação) à faixa etária dos idosos”

Mesmo considerando o modo relativamente espontâneo com que esta

população aderiu ao baile, não podemos deixar de colocar uma questão: até que ponto, quando a iniciativa institucional investe num evento social destinado a "uma determinada faixa etária" está, além das redes sociais indiretas que promove, a criar verdadeiramente uma estratégia de desenvolvimento e inclusão, quando define e circunscreve previamente o seu alvo, conotando à partida qual o lugar da "margem" e do "centro"? Não se reforçará assim, ainda que involuntariamente, a essa mesma condição de "periferia" social e cultural?

Como referimos atrás, o exercício do idadismo envolve "práticas políticas e institucionais que perpetuam estereótipos acerca das pessoas mais velhas". Por outro lado, são características nos complexos e atomizados contextos urbanos contemporâneos, as práticas sociais segregadoras. Young e Schuller (1991) defendem que o fator idade alimenta um mecanismo opressivo que confina os indivíduos a papéis fixos e estereotipados; contestam, por isso, o que apelidam como uma "sociedade fechada pela idade", que classifica os indivíduos de acordo com esse fator e não segundo as suas características, iniciativas ou identidades. Apelam, por conseguinte, a um novo paradigma, no qual as relações inter-geracionais contribuiriam, com benefício, para uma outra organização social onde os indivíduos estariam menos condicionados pela normatividade externa, e mais livres para funcionar de acordo com as suas próprias capacidades e dinâmicas.

Dança-movimento terapia e envelhecimento

No "século do corpo", marcado por sociedades estruturadas em torno do desempenho, da produtividade e da eficiência, e pela crescente fragmentação da vida individual e da organização social, a emergência das psicoterapias pelo movimento-dança constituiu um espécie de

contracorrente: o seu objetivo era o de reconetar, através de técnicas corporais específicas, o corpo e o *self.* Correspondeu, de certo modo, à recuperação de um sentido holístico primordial, patente na génese da dança nos grupos humanos, esgarçado ao longo da evolução cultural, com particular evidência na História Ocidental (Vaysse, 2007).

O surgimento da dançoterapia resultou da convergência entre as conceções da "dança livre" e da *modern dance,* e os princípios teóricos e estratégias psicoterapêuticas provindas da psiquiatria e da psicanálise, em ascensão na primeira metade do século passado. Foram seus propulsores a bailarina Marian Chace (1896-1970) e a teoria do movimento de Rudoph von Laban (1879-1958), tendo-se constituído como método psicoterapêutico nos anos 60, nos EUA[52].

O uso da dança como uma prática psicoterapêutica, fenómeno, como referimos, caracteristicamente ocidental, veio desde então a conhecer uma difusão notável, a par do crescente interesse da investigação sobre as suas metodologias e resultados.

Nessa perspetiva, desenvolver e aprofundar as bases científicas e teóricas que sustentam métodos e técnicas de intervenção especializados, e institucionalizar a formação dos dançoterapeutas, têm sido algumas das principais preocupações das associações profissionais.

No relativo à população idosa, as terapias pelo movimento-dança são habitualmente implementadas em centros de dia, hospitais e casas de repouso para a terceira idade. As estratégias de intervenção apoiam-se hoje, em grande parte, nas chamadas "técnicas somáticas", cujas bases empíricas têm vindo a ser corroborados pelas neurociências e pela

[52] A primeira associação profissional, American Dance Therapy Association (www.adta.org), foi fundada em 1966 por Marian Chace.

medicina, e informados pelas ciências sociais e pela psicologia (Koch & Brauninger, 2006).

Nas suas linhas gerais, a dançoterapia rejeita a imposição do cânone estético sobre o indivíduo ou o grupo. Tal como nos processos transferenciais das psicoterapias verbais convencionais, nas sessões é enfatizada a qualidade da relação entre terapeuta e utente; o primeiro, não se apresenta como modelo, nem os fornece ao cliente. A mais importante ferramenta de trabalho é a "empatia quinestésica", termo cunhado no âmbito destas terapias, e sua ideia fundadora. Ou seja, são transpostas para as dimensões do não-verbal, conceções procedentes das "psicoterapias centradas cliente" e da psicologia humanista rogeriana. Por outras palavras, a relação e a comunicação entre os participantes, decorre de processos empáticos vividos nos planos não-verbais e simbólicos do movimento, onde as vivências do grupo são valorizadas.

Com os mais velhos, as técnicas utilizadas visam sobretudo suplementar ou infletir os défices sensoriais e relacionais associados ao avançar da idade. Em termos somáticos, a idade - por via do risco aumentado de doença e lesão, do decréscimo da acuidade visual, auditiva e da sensorialidade da pele, ou da capacidade de articulação verbal - desencadeia uma série de mecanismos compensatórios que consomem energias vitais antes direcionadas para outros fins; e, consequentemente, um recrudescimento dos sentimentos de insegurança psicológica e física (Roubaud, 2009).

Contudo, apesar das limitações da idade, a necessidade psíquica e biológica de movimento permanece; mas, se o movimento era antes fonte prazer, tende a tornar-se uma experiência progressivamente mais penosa.

Do ponto de vista relacional, com a retração do espaço vital, a dinâmica psicológica do idoso tende a regredir a mecanismos aparentados aos dos

estádios primitivos de separação/individuação da infância, e a uma dependência fusional acrescida. A propensão para o refúgio perante o exterior acentua-se, bem como a disposição para reações do tipo autístico, ou seja, a dificuldade em responder à estimulação e ajuda externas (Stockley,1992).

As terapias pelo movimento-dança procuram, pois, responder a este quadro de limitação sensorial, verbal, relacional e do *insight* intelectual; visam redinamizar, por exemplo, conexões ao aqui e agora, a consciência de si, ou funções instrumentais, como uma melhor orientação espacial. Comparativamente às psicoterapias verbais convencionais, religar o físico, o psíquico e o relacional constitui o principal contributo da dançoterapia junto destas populações. A teoria sugere que a problemática das "perdas" do idoso será, desta forma, abordada de modo mais eficaz, porque a intervenção privilegia agir no seu próprio patamar de ocorrência[53].

Apesar dos inequívocos benefícios da dançoterapia e da pertinência dos seus métodos e objetivos, questionamos a sua localização preferencial em *settings* terapêuticos, e, como mencionámos mais atrás, a sua organização gravítica em torno do défice e da perda.

Atesta-o a prevalência de publicações da especialidade dirigidas à

[53] As técnicas somáticas coadjuvam a reelaboração de vínculos psicológicos e de sociabilidade, através da exploração do espaço, do tempo e das relações enquanto representações não-verbais da vivência sócio-emocional. O recurso ao toque ou ao contacto físico encontra fundamento nas perspectivas psicanalíticas sobre a vinculação primitiva e o desenvolvimento humano; o contacto, prorrogativa da relação entre o adulto e o bebé, ou entre os mais jovens, tende a tornar-se deficitário com a idade. A biologia do comportamento tem sublinhado a importância do movimento e do contacto físico na promoção de mecanismo adaptativos, cujos processos bioquímicos, e decorrentes efeitos psíquicos são hoje melhor conhecidos. A sensação de prazer e antidepressiva que despoletam, tem influência no decréscimo dos sentimentos de insegurança e isolamento. O uso de vocalizações, que prolonga, exterioriza e promove a partilha da experiência física individual, radica nos conceitos da bioenergética de Alexader Lowen, herdeira das teorias reichianas. O recurso a mediadores não-verbais da relação (música ou adereços), favorece a comunicação emocional e processos associativos e evocativos, facilitando a exteriorização e contacto com as vivências internas, fundamentais quando há limitações psico-físicas importantes.

doença psiquiátrica, à deficiência, às limitações, ao trauma e ao desajustamento individual. Por outras palavras, tanto a intervenção como a investigação parecem privilegiar o foco sobre os fatores de risco em detrimento dos fatores protetores e seu potencial preventivo.

Fazendo da perda a sua questão central, em que medida poderão as psicoterapias pelo movimento-dança acentuar involuntariamente a patologização do envelhecimento, perpetuando o estigma, ou mesmo, operar num registo de complacência para com o idoso pouco consentânea com o estímulo à autonomia?

É difícil avaliar em que medida os processos de degenerescência se devem ao avanço da idade em si, ou aos estilos de vida derivados da interiorização, pelos próprios, de uma atribuição social baseada num estereótipo.

Por outro lado, mesmo estas técnicas corporais, criativas e holísticas, tal como as próprias ciências sociais e do comportamento, arriscam deixar-se submeter, de modo indireto, a uma normatividade negativa sobre a inexorabilidade biológica, ignorando as componentes positivas do avançar da idade, e sucumbir ao *idadismo*, perpetuando o medo, a frustração e a "resignação" associados ao envelhecimento, já reforçados pelo próprio tecido social.

Comentários finais

O aumento da longevidade está a modificar a paisagem demográfica das sociedades ocidentais contemporâneas. Mas esta nova realidade tem sido oportunidade, também, para uma revisão das atitudes relacionadas com o envelhecimento.

Há perdas desnecessárias que decorrem da negligência ou da

interiorização da negatividade. Hoje sabe-se que os indivíduos desenvolvem processos adaptativos compensatórios a longo de todos os seus estádios evolutivos, e que isso se repercute positivamente tanto do ponto de vista físico e orgânico, como psicológico; e que para além da conservação de interesses e de uma vida ativa, as interações sociais são essenciais para a manutenção da identidade, da saúde mental e da autoestima no idoso (Durkin, 1995)

Vimos como o aumento da longevidade tem reverberado nas práticas da dança, sejam elas sociais, terapêuticas ou artísticas; e demos conta de como, na especificidade de cada um desses contextos, quantas vezes o idadismo é incorporado, denegado ou perpetuado, mesmo em iniciativas bem intencionadas: de forma inconsciente, prolongam-se estereótipos homogeneizadores sobre o envelhecimento. Ou seja, existem novos consensos estabelecidos sobre o que são iniciativas ou intervenções benéficas, sobre os quais urge um constante questionamento crítico.

O filósofo M.Bernard afirmava “que o corpo é o meio através do qual uma sociedade fala dos seus fantasmas” (Bernard, 1972).

A relação difícil da cultura ocidental com o envelhecimento e com a morte espelha uma civilização cujo requisitos de desenvolvimento fizeram da eficácia funcional e de preconceções sobre o que se entende por vitalidade plena, equivalentes da ideia de progresso. O tecido social tende a lidar com dificuldade, ou a excluir tudo aquilo que, onerando ou interferindo no sistema, obstaculiza o seu funcionamento: a doença, a deficiência, a diferença, etc. Propensão essa que pode ainda suscitar um efeito de retroalimentação perverso: o da capitalização dos dividendos da discriminação positiva, junto de sectores sociais marginalizados ou desfavorecidos, decorrente da má consciência coletiva para com estes.

O território da dança teatral tem sido rico em representações destes

debates. Os corpos, pelo que expõem ou ocultam, transportam metáforas dos conflitos profundos corpo psicossocial: ora enfrentam os fantasmas, deles fazendo a sua matéria de criação; ora deles se evadem, na direção de um ideal que bane do horizonte o quotidiano, a doença, o declínio e a morte. Observamos, cada vez mais assiduamente, a presença em palco de intérpretes de avançada maturidade. Figuras, hoje icónicas, como Anna Halprin, Kazuo Ohno, Steve Paxton, Dominique Mercy, entre outras, trazem para cena a força propulsora da transformação das mentalidades, e das práticas e representações sociais sobre o envelhecimento. Com eles, percebemos que pode não ser possível dominar o declínio do corpo, a dor, o sofrimento, a agudeza das emoções ou controlar as vicissitudes da vida; mas que é possível reconverter criativamente essas experiências, e assim aprender a lidar com a matéria das nossas emoções, e fazê-lo, sobretudo, numa perspetiva de partilha. No limite, esta "dança maior" apela, pela via da consciência quinestésica, à reflexão e à produção de pensamento dando corpo, literalmente, à ideia de Platão de que toda a filosofia é uma meditação relacionada com a morte. Foi preciso, talvez, que a longevidade populacional atingisse também a geração contestaria que, jovem em meados do século passado, faz até hoje do questionamento da dança a sua causa, impelindo-a manter-se em diálogo com o seu próprio tempo e a trazer para a visibilidade matérias difíceis (Roubaud, 2010).

Num movimento algo paralelo, a designada "psicologia positiva", sustentada nas perspetivas eco-sistémicas, tem, na última década, modificado o enfoque da psicologia convencional: à problemática centrada "no indivíduo", contrapõe a sua deslocação para o interface entre indivíduo e o grupo social, já que é nessa zona de tangência que se desencadeia parte significativa do desajustamento. Partindo desta visão, novas práticas sociais ou terapêuticas da dança poder-se-ão desenvolver descolando a ideia de inclusão de perigosos consensos, promovendo iniciativas ou

intervenções que contrariem o ghetto etário, desonerando o avanço da idade do seu peso normativo e simbólico, através da valorização de fatores protetores e preventivos radicados nas potencialidades individuais. Afinal, a idade é biológica, social e psicológica; a interação destas dimensões é um processo iminentemente individual e heterogéneo, culturalmente evolutivo.

Seja nas vertentes artísticas, sociais, ou terapêuticas, quando a dança, bem como a investigação, logra trazer para a luz os não-ditos do envelhecimento, as zonas obscuras ou remetidas ao silencio, presta um serviço inestimável não apenas a quem dele diretamente usufrui, mas também a todos os que forem capazes de se deixar informar, sensibilizar e surpreender pelos confrontos trazidos pela passagem do tempo. Uma sociedade sem passado, ou em denegação do seu presente, está construir o seu próprio isolamento futuro. Ao longo de cada estádio da vida, os processos adaptativos desferem capacidades insuspeitadas, incluindo as que acompanham a degenerescência e o fim e, ao mesmo tempo, o proveito a tirar de todo o caminho.

Referências bibliográficas:

Bernard, M. (1972). *Le Corps*. Paris: Ed. Universitaires.

Breton, D. (1990). *Anthropologie du Corps et Modernité*. Paris: Puf

Butler, R. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to old age*. Cambridge: Blackwel Publishers.

Fazenda, M.J. (2007). *Dança Teatral - Ideias, Experiências, Acções*. Lisboa: Celta

Gerber, R. (2009). *Breath Made Visible: Anna Halprin*. DVD. Zas Film.

Giddens, A. (2010). *Sociologia.* Lisboa: F.C.Gulbenkian

Hanna, J.L.(1979). *To Dance is Human. A Theory of non-Verbal Communication.* Chicago: University of Chicago Press

Koch, S. & Brauninguer, I. eds. (2006) *Advances in Dance Movement Therapy: theoretical perspectives and empirical findings*. Berlin: Logos

Marcos, F. & Roubaud, L. (2007). *O papel da prática de danças sociais na promoção de redes de sociabilidade – estudo de um caso*, Seminário de Investigação. Lisboa: FMH

Oliveira, J.B. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso.* Porto: Legis Editora.

Merton, R. K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press
Roubaud, L. (2009). Dançar a Vida: movimento expressivo e desenvolvimento humano. (Comunicação não publicada). *II Congresso de Gerontopsicologia*. Coimbra: Unidade de Saúde de Coimbra
Roubaud, L (2010). A maturidade dos insubmissos. *Público* (23.12.2010)
Stockley, S. (1992). "Older Lives. Older Dances: Dance Movement Therapy with Older People". In Payne, H. ed. *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*. Londres: Routledge
Vaysse, J.(1997). *La danse-thérapie : Histoires, techniques, theories.* Paris: Desclée de Brouwer
Young, M. & Schuller, T. (1991). *Life After Work: The Arrival of the Ageless Society*. London: Harper Collins

Luísa Roubaud é Psicóloga Clínica pela U. Clássica de Lisboa. Mestre em Cultura e Literatura Portuguesas pela U.Nova de Lisboa. Doutorada pela Faculdade de Motricidade Humana na especialidade Dança. Docente no Deptº de Educação e Humanidades da FMH-UTL, onde lecciona, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclo de formação em Dança, disciplinas no âmbito da psicogénese das expressões, da dança e inclusão, e da análise psicossocial da dança. Tem colaborado, como docente, noutras instituições de ensino superior em Portugal, Espanha, Reino Unido, Bélgica e Estados Unidos. Investigadora do Instituto de Etnomusicologia – Centro e Estudos de Música e Dança. A sua área de ensino e investigação centra-se sobre as relações entre psicologia e artes performativas, corporeidade e estudos culturais, dança e inclusão. É crítica de dança no jornal *Público.*

NUESTRA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA DE CUATRO NIVELES EDUCATIVOS DIFERENTES:

INICIACIÓN A LA DANZA, ENSEÑANZAS BÁSICAS, ENSEÑANZAS PROFESIONALES Y ENSEÑANZAS SUPERIORES (DANZA PARA ACTORES)

Mª Montserrat Franco Pérez*, Amparo Lucía Jiménez Rubio** y Mª de la Montaña Pavón Rodríguez***

*Conservatorio Profesional de Danza “Antonio Ruiz Soler”, España
**Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura, España
***Colegio Concertado “San José” / Centro de Danza “Caracaracol”, España

Resumen: El objetivo principal de esta comunicación es contar nuestra experiencia en los cuatro niveles educativos en los que impartimos docencia: iniciación a la danza desde un ámbito privado, lo que son las enseñanzas básicas y profesionales en un centro público y una de las ramas por las que profesionalmente podría desarrollarse nuestro alumnado (el Arte Dramático, mostrando aquí la formación en Danza aplicada al Arte Dramático en un centro de enseñanzas superiores público). Comenzamos por una descripción del tipo de enseñanza que impartimos y cuál es la finalidad de cada una de ellas, la interrelación que existe entre las mismas y la necesidad de la existencia de una para la continuidad de la otra.

Palabras claves: enseñanzas; iniciación; elemental; profesional; superior; danza.

Introduction

Pretendemos mostrar nuestra experiencia docente en los cuatro niveles educativos que regulan la enseñanza formal de la danza en España: enseñanzas básicas de iniciación, enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas superiores. Este es el itinerario que un estudiante puede seguir para completar su formación en Danza y Artes Escénicas en nuestro país.

Expondremos un recorrido por la estructura de los distintos niveles, teniendo en cuenta que las enseñanzas básicas de iniciación tienen un carácter privado y las enseñanzas elementales, profesionales y superiores están dentro de la organización y estructura del sistema educativo de nuestro país. Las enseñanzas superiores en las que nos centraremos en

esta reflexión serán referentes al Grado en Arte Dramático, por estar nuestra experiencia desarrollada en este campo.

Hemos elegido este tema como inicio de una futura investigación de carácter experiencial porque nuestras inquietudes como docentes dentro del ámbito de la danza nos han llevado a reflexionar sobre los aspectos positivos o no de las mismas. La exposición de nuestro testimonio comenzará por una descripción del tipo de enseñanza que impartimos y cuál es la finalidad de cada una de ellas, la interrelación que existe entre las mismas y la necesidad de la existencia de una para la continuidad de la otra. Creemos en la importancia de esta reflexión porque se están implantando nuevos planes de estudio y es el momento clave para valorar los pros y los contras que este sistema conlleva.

Para finalizar, exponemos algunas de las conclusiones a las que hemos llegado basándonos en nuestra experiencia, así como una serie de aportaciones al respecto que consideramos fundamental para el desarrollo del alumnado como persona.

Enseñanzas Básicas de Iniciación

Nuestra experiencia como docentes partió colaborando con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPAS) de los colegios como profesoras-monitoras de Danza. Las AMPAS eran las que se ocupaban de ofertar dichas actividades deportivas y artísticas que estaban directamente relacionadas al colegio, pero fuera del currículo oficial educativo.

Dichas asociaciones potenciaban que:

- Los alumnos con pocos recursos económicos tuvieran la posibilidad de asistir a una actividad que ellos eligieran por un módico precio.

- Se aficionaran por una de estas actividades para crear en él un gusto y en la cual se formarían de una manera más completa.
- Facilitar a los alumnos con aptitudes la posibilidad de formarse en una actividad acorde con sus facultades.

Posteriormente continuamos colaborando en dichos colegios dependientes del sistema educativo extremeño (Junta de Extremadura) cuando ésta ofertó a los centros de enseñanza obligatoria la posibilidad de acogerse a la jornada continuada. Como consecuencia de esto surgieron las Actividades Formativas Complementaria siendo una alternativa a la jornada partida (intención formar al alumnado en otras disciplinas para complementar la formación).

Las Actividades Formativas Complementarias se iniciaron en el año 2000, y a partir de entonces las AMPAS quedaron desvinculadas de la organización de dichas actividades. La oferta es múltiple y muy variada, dejando al criterio del colegio la elección de las que fueran más acordes con sus necesidades, incluyendo el número de ellas de las que se podían implantar. Los fines primordiales que se persiguen con el proyecto para la realización de Actividades Formativas Complementarias son el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la adquisición de hábitos intelectuales, de técnicas de trabajo y de conocimientos de diferentes ámbitos, la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, y la preparación para participar en la vida social y cultural de nuestro entorno.

Las características que han de cumplir las actividades extraescolares son:

- Favorecer el desarrollo integral de la personalidad del niño/a
- Responder al modelo educativo expresado en el Proyecto Educativo de Centro

- Participar en las mismas tendrá carácter voluntario para el alumnado
- Serán universales; sin ningún tipo de discriminación
- Serán independientes de la institución, asociación o colectivo que la desarrolle.
- Tendrán un carácter gratuito
- Los monitores/as que atiendan la diversidad de actividades, deberán poseer la suficiente cualificación
- Se realizarán en horario de tarde de 16:00 a 18:00, desde Octubre hasta Mayo, y en sesiones de una o dos horas, dependiendo de las características y espacio en el que se desarrollen.

Las actividades se realizan de acuerdo con la programación y distribución que se especifica en cada una de ellas, según propuesta del claustro de profesores, la AMPA y el posterior estudio, acuerdo y aprobación del Claustro y Consejo Escolar.

Si algún centro tuviera alumnos con necesidades educativas especiales, así como alumnos de compensatoria, la organización, metodología y actividades a desarrollar en diferentes talleres tendrán este dato como un claro referente.

Cualquier alumno podrá apuntarse a cuantas actividades ofertadas desee, siempre y cuando éstas le sean compatibles. La asistencia irregular a las mismas puede suponer la pérdida del derecho de asistir a ellas.

A la par, los Centro Culturales dependientes del gobierno local (Ayuntamientos) de algunas poblaciones de la provincia, impartían actividades artísticas para una franja de edades comprendidas entre los tres y los ocho-diez años; estas actividades se gestionan desde universidades populares, mancomunidades, etc.

Actualmente y aunque siguen en vigencia las actividades formativas complementarias han surgidos muchas escuelas municipales y privadas de

enseñanzas artísticas y deportivas para dar acogida a la gran demanda que hay por parte de los padres para introducir a los niños en estas materias como beneficio para su educación integral.

Nuestra experiencia como profesoras, nos lleva a las Escuelas Privadas en las que desarrollamos nuestra labor docente, las cuales siguen planteamientos metodológicos propios basándonos en nuestra formación y en nuestra trayectoria, y adaptados a las necesidades propias del entorno y las circunstancias sociales y culturales del momento.

Nuestros objetivos son:

- Promocionar la Danza, que el alumnado tengan gusto por ella, aspirando a crear nuevos espectadores y amantes de este arte.
- Educar a través del movimiento rítmico-expresivo, inculcando valores socio-afectivos.
- Desarrollar capacidades motoras.
- Potenciar cualidades socio-afectivas mejorando su autoestima y la relación con los compañeros.

A partir de estos objetivos la organización de los contenidos se distribuye dependiendo del nivel madurativo del alumnado siguiendo una estructura en tres niveles.

Los criterios para pasar de un nivel a otro son completamente subjetivos y varían de un curso a otro.

Entendemos y priorizamos como parte imprescindible de la formación de nuestras alumnas darles la oportunidad de experimentar la sensación de mostrar su trabajo ante un público el mayor número de veces posible.

Independientemente del nivel de ejecución logrado, se les ofrece a todas las alumnas la posibilidad de formar parte de un evento escénico, con todo lo que conlleva la puesta en escena de los montajes coreográficos.

Consideramos este nivel educativo fundamental porque proporciona al alumno/a un desarrollo de las capacidades artísticas y los proporciona una base para acceder a los siguientes niveles educativos relacionados con este ámbito.

Enseñanzas Básicas Elementales y Profesionales

La experiencia de la que partimos para comentar o hablar sobre la organización y estructuración de las enseñanzas elementales y profesionales de danza se enmarcan dentro del currículo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde hemos desarrollado nuestra labor docente en la especialidad de danza clásica desde el curso 2002/03.

El plan de estudio vigente en las enseñanzas elementales de danza se implantó en el curso 2009/2010 (Decreto 16/2009, de 20 de Enero), con lo cual actualmente lleva tres cursos académicos de los cuatro que comprende este primer bloque de las enseñanzas oficiales de danza.

La finalidad del mismo es proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar el conocimiento básico de la danza. Además tienen un doble carácter, por un lado formativo y por otro preparatorio para estudios posteriores.

Estos estudios se desarrollan en seis centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se imparten enseñanzas elementales y profesionales (Sevilla, Córdoba, Málaga, Granada, Cádiz y Almería). Estas van dirigidas a un alumnado que está entre los 7 y los 12 años. Para acceder a ellas los aspirantes tienen que pasar unas pruebas de aptitud que consisten en unas valoraciones sobre las posibilidades de desarrollo de las condiciones físicas innatas y un reconocimiento médico específico para el desarrollo de la danza.

Uno de los profesores que imparte docencia en este nivel se encarga de organizar y velar por el cumplimiento de las programaciones de los departamentos que lo forman: Danza Clásica, Danza Española, Danza Contemporánea, Baile Flamenco y Música. Además de coordinar el proceso de evaluación y organizar las actividades didácticas como cursos, talleres, puesta en escena, visitas a teatros.

El diseño y estructura de las enseñanzas elementales tiene una doble vía, por una parte las enseñanzas básicas y por otra las enseñanzas de iniciación. Las enseñanzas básicas son las que actualmente se están impartiendo en los Conservatorios de la Comunidad Autónoma de Andalucía son aquellas enseñanzas adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de la persona especialmente pensadas para niños y niñas en edad escolar. Constan de dos ciclos, cada uno de ellos con dos cursos y las asignaturas que se cursan a lo largo de estos cuatro cursos son: Educación Musical aplicada a la Danza, Danza Popular, Castañuelas, Base Académica, Iniciación a la Danza Española, Base Académica y Contemporánea, Folclore Andaluz, Danza Clásica Española (escuela bolera), Iniciación al Baile Flamenco, Danza Clásica y Baile Flamenco.

A nivel nacional estas enseñanzas son reguladas por el Real Decreto 755/1992, de 26 de Junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado elemental de las enseñanzas de danza y por la Orden del 1 de Agosto de 1992 por la que se establece el Grado Elemental de Danza.

Respecto a las Enseñanzas Profesionales de Danza el plan de estudio vigente se implantó en el curso 2007/2008 (Decreto 240/2007, de 4 de Septiembre. Basándose en el Real Decreto 85/2007, de 26 de Enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y comprende cuatro

especialidades (Danza Clásica, Danza Española, Danza Contemporánea y Baile Flamenco) que se desarrollan a lo largo de seis cursos.

La finalidad del mismo es proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza, así como formar, orientar, profesionalizar y preparar para estudios posteriores.

La edad mínima de comienzo de estas enseñanzas es 11/12 años, siempre que el alumnado proceda de las enseñanzas elementales. Su duración es de un único grado de seis cursos, donde el alumnado cursará las asignaturas obligatorias a cada especialidad, más las asignaturas comunes a todas las especialidades: anatomía y fisiología aplicada a la danza, historia de la danza, música e interpretación, además de las asignaturas optativas ofertadas por cada centro.

Cada una de las especialidades están coordinadas por un jefe de departamento que organizará, revisará y velará por el cumplimento de las programaciones, así como por la coordinación entre los profesores y la organización de las actividades didácticas.

El alumnado que cursa estas enseñanzas tiene como mínimo entre 12 y 18 años de edad y para acceder a ellos los estudiantes tienen que pasar unas pruebas donde mostrarán los conocimientos adquiridos a lo largo de las Enseñanzas Elementales, así como las posibilidades de desarrollo de las aptitudes físicas y musicales con las que cuentan para la práctica de la danza.

Cuando el alumnado finaliza las Enseñanzas Profesionales debe estar preparado para continuar las Enseñanzas Superiores o para iniciarse como bailarines profesionales.

Enseñanzas Superiores

Como nuestra experiencia docente no se ha desarrollado dentro del ámbito de las Enseñanzas de Grado en Danza, no exponemos como es su actual estructura. No obstante con los planes de estudios anteriores a la Ley Orgánica de Educación una las vías de estudios superiores que el alumnado de danza elegía por afinidad artística eran los estudios de arte dramático, motivo por el cual al desarrollar nuestra experiencia como docentes de Danza Aplicada al Arte Dramático exponemos nuestras vivencias.

Enseñanzas Superiores de grado en Arte Dramático

Otro de los niveles en los que hemos trabajado los contenidos de danza, ha sido en los Estudios Superiores de Arte Dramático. Estos estudios se vienen impartiendo en la Comunidad Autónoma de Extremadura desde el año 2001. En esta fecha se creó la Escuela de Teatro y Danza de Extremadura ubicándose la misma en la localidad pacense de Olivenza, tratándose de estudios no formales exclusivamente de Teatro, con la única especialidad de Interpretación, si bien los planes de estudio que se seguían eran idénticos a los que se impartían en los centros oficiales de arte dramático. Los estudios oficiales de danza no llegaron a impartirse nunca.

En el curso 2009/2010 se transformó en Escuela Superior de Arte Dramático, trasladándose su localización a la ciudad de Cáceres y consiguiendo una formalidad en los estudios con el reconocimiento del Ministerio de Educación. Se implantaron los planes de Estudios conocidos como “754” (2006/2007, Real Decreto 1614/2009 de 26 de Octubre. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) que se venían aplicando en

todos los centros superiores oficiales del Estado Español con la titulación de Licenciatura. Así mismos se ampliaron a dos las especialidades: Interpretación Textual y Dirección.

Esta situación duró un curso escolar debido a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), conocido como “Plan Bolonia”. Desde este momento, se encuentra vigente el plan de Estudios que conduce al título de Grado en Arte dramático en las especialidades de Interpretación Textual y Dirección, según el Real Decreto 630/2010 de 14 de Mayo. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Para acceder a los estudios hay que superar una prueba selectiva. Dicha prueba constará de dos ejercicios siendo el primero común a las dos especialidades.

1) Análisis de un fragmento de una obra dramática aportada por el Tribunal (carácter eliminatorio).

2) La segunda prueba específica de cada una de las especialidades:

- Especialidad de Dirección: consistirá en el análisis de un texto teatral y su traducción en escena.

- Especialidad de interpretación: consistirá en evaluar las aptitudes artísticas en relación con las capacidades vocales, corporales e interpretativas del aspirante.

Aptitudes específicas en las áreas de Voz-Dicción-Música:

El Tribunal propondrá la lectura de un texto, teniendo en cuenta la dicción, ritmo y entonación del mismo.

El aspirante cantará una canción melódica de libre elección, en idioma castellano. Podrá acompañarse de instrumento musical o música grabada.

En caso de detectar alguna irregularidad en la voz del aspirante, el

Tribunal podrá exigir certificación médica o prueba foniátrica que verifique o desestime la existencia de alguna patología.

Aptitudes específicas en el área de Cuerpo-Movimiento:

El Tribunal propondrá la realización de un trabajo individual o colectivo tendente a la valoración de los aspectos psicomotrices de los aspirantes: disponibilidad corporal, energía, elasticidad, capacidad de coordinación y disociación, postura, sentido rítmico y espacial.

El aspirante mostrará un trabajo interpretativo que no supere los cinco minutos de duración elaborado a partir, prioritariamente, de lenguaje corporal, (expresión corporal, mimo, danza,…)

Aptitudes específicas en el área de Interpretación:

De carácter práctico; tendrá como objetivo evaluar las aptitudes artísticas en relación con las capacidades interpretativas del aspirante.

Constará de los siguientes apartados:

1º. Se propondrá a los aspirantes la realización de ejercicios individuales o colectivos, tendentes a la valoración de sus capacidades

2º. El aspirante presentará uno de los monólogos propuestos por el tribunal.

3º. El aspirante presentará un texto dramático o no dramático que será de libre elección.

El Tribunal valorará la madurez, las habilidades y las aptitudes del aspirante en relación con las capacidades de las técnicas propias de la interpretación, la capacidad de entender e integrar indicaciones y la comprensión de las situaciones dramáticas.

Los contenidos de Danza sólo se imparten en la especialidad de Interpretación y están distribuidos de la siguiente manera dentro del plan

de estudios:

- Curso 2º. Asignatura “Danza I”, de carácter anual con una carga docente de 3 horas semanales que computan 6 créditos ECTS.
- Curso 3º. Asignatura “Danza II”, de carácter anual con una carga docente de 1,5 horas semanales que computan 3 créditos ECTS.

Los contenidos de la asignatura del curso segundo tienen la finalidad de que los alumnos tomen contacto con el ámbito de la Danza, y detectar cuáles son las áreas de intervención en las que pueden desarrollar su futura actividad profesional y los contenidos de la asignatura de tercero estarían enfocados a que perfeccionen y profundicen en el ámbito de la Danza, y concretar cuáles son las áreas de intervención en las que pueden desarrollar su futura actividad profesional

Reflexiones

Consideramos que es importante la existencia de cada uno de estos niveles educativos para la continuidad del siguiente desde el punto de vista de la formación integral del alumnado.

Creemos que las enseñanzas elementales y profesionales de danza deberían estar conectadas con las enseñanzas obligatorias con la finalizar de economizar el gasto energético y favorecer el desarrollo familiar.

Serían fundamental que el alumnado terminara con una concepción de la danza global que necesita de una formación continua y que tiene varias vías en las que poder desarrollarse profesionalmente (intérpretes, coreógrafos, pedagogos, escenógrafos, críticos, figurinistas.)

Creemos que favorecería el proceso de aprendizaje del alumnado la presencia en el centro de un psicólogo-orientador que ayude en la consecución de los objetivos

Referencias:

Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado elemental de las enseñanzas de danza

Orden del 1 de agosto de 1992 por la que se establece el Grado Elemental de Danza.

Decreto 240/2007, de 4 de septiembre. Basándose en el Real Decreto 85/2007, de 26 de Enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 16/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales en Andalucía.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Recursos en línea:

http://www.cemart.es/olivenza/portada.html (Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura)

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/conservatoriodanzasevilla/marco-dcha.htm (Conservatorio Profesional de Danza “Antonio Ruiz Soler”, Sevilla)

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~18700189/j1015/ (Conservatorio Profesional de Danza “Reina Sofía”, Granada)

Montaña Pavón Rodríguez
Titulada superior en Danza por el conservatorio de Arte Dramático y Danza de Sevilla, actualmente ejerce como profesora de la escuela de Danza “CaraCaracol”. Miembro fundador de Odisea Danza, con el que la que ha realizado numerosas actuaciones. Recibe cursos de Danza Flamenca en Sevilla con profesores de la talla de Manolo Marín, Puri López.

Amparo Lucía Jiménez Rubio
Licenciada en Danza por el conservatorio de Arte Dramático y Danza de Sevilla, actualmente ejerce como profesora de Danza en la Escuela de Arte Dramático y Danza de Extremadura. Miembro fundador de Odisea Danza, con la que ha realizado numerosas actuaciones. Realiza actuaciones de Danza Española y Flamenco a nivel internacional.

Montserrat Franco Pérez
Doctora en Hª del Arte por la UEX, licenciada en Danza Clásica y en Hª del Arte. Ha realizado el Máster en Artes Escénicas de la URJC. En la actualidad es profesora del Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler; desde el curso 2001-02 ha sido docente en los CPD de Málaga, Almería, Granada y en la Escuela de Teatro y Danza de Extremadura.

O CLIMA MOTIVACIONAL E A SATISFAÇÃO NA PRÁTICA DA DANÇA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR E DE REPRESENTAÇÃO

Manuel Fonseca* & Vítor Ferreira**

* Docente de Educação Física do QND da Escola Secundária da Amadora, Portugal
**UTL-Faculdade de Motricidade Humana, Portugal

Resumo: Participaram no estudo 118 alunos do Ensino Secundário do Sistema Escolar e de 322 praticantes de Clubes do Sistema Desportivo. Recorremos ao estudo de inferência relacional, a fim de testar a hipótese, pela existência de associações significativas entre cada dimensão da perceção do Clima Motivacional com os níveis de Satisfação Geral dos

alunos e dos praticantes desportivos. Os resultados parecem indicar uma inter-relação, porque se registaram correlações estatisticamente significativas entre alguns dos fatores, em análise.

Palavras-chave: dança social em contexto escolar e de representação.

1. Introdução

O trabalho pretende salientar a análise da inferência relacional entre o ambiente de Clima Motivacional percecionado e o grau de Satisfação Geral dos alunos e dos praticantes da Dança Social, pelo que se baseou no contributo sociodesportivo da Psicologia do Desporto.

Com efeito, a pesquisa tem sido, particularmente, eficiente e repercutente no que respeita ao Clima Motivacional: (1) de orientação para o envolvimento na tarefa e (2) de orientação para o envolvimento do ego (Fonseca, 2003).

Por outro lado, as determinantes para explicar o indício individual da Satisfação no desporto referem-se, não só, ao desenvolvimento humano e relacional dos intervenientes, como também, aos contributos de variáveis demográficas (e.g., a origem social-urbana ou rural dos indivíduos – segundo a profissão dos pais, o nível de instrução cultural – e os motivos intrínsecos para a prática específica da Dança Social), a participação conduz à realização individual e, naturalmente, à satisfação (Francès, 1984).

Assim, as dimensões da perceção do Clima Motivacional relacionam-se, positivamente, com o nível de Satisfação Geral, a par da alegria e da

convicção de que o esforço mais a perceção de competência conduzem ao sucesso na prática da atividade física.

A literatura da Psicologia do Desporto contemporânea e da Psicologia Educacional sugerem que existe uma relação consonante da importância do Clima Motivacional entre o contexto escolar e social, em expetativas explícitas, através de comentários, recompensas e de feedback dos professores/pais/dirigentes, sobre os quais se estrutura o Clima Motivacional no contexto desportivo e/ou escolar, a fim de se avaliar o rendimento dos praticantes da Dança Social nos Clubes (DSC) e dos alunos da Dança Social no Sistema Escolar (DSSE), com base em conceções de capacidade de orientação para a aprendizagem e mestria ou orientação para o rendimento e ego (Ames, 1992; Treasure, 2001).

Ao examinar, também, a inter-relação da perceção do Clima Motivacional e o nível de Satisfação Geral, observámos um coeficiente de correlação positivo e nível de significância elevado, apesar de não haver qualquer analogia relativa à vertente DSSE e aos seus subgrupos, em virtude da realização do clima que fomentam: (1) o envolvimento na tarefa que está associada a constructos teóricos que refletem o afeto positivo, a) o interesse, b) a alegria e c) a satisfação (Boyd & Callaghan, 1994, in Duda & Hall, 2001), e (2) o envolvimento do ego seguido por elevada capacidade percecionada, normalmente, observa uma relação positiva para o indivíduo, uma experiência de afeto positivo em função do investimento individual que resultará mais, provavelmente, no rendimento desportivo enquanto consequência bem sucedida, do que qualquer aspeto intrínseco ao processo de investimento (Duda & Hall, 2001).

Outros estudos revelaram, também, que a motivação intrínseca se associa positivamente à variável afetiva – satisfação com a atividade (Vallerand & Rousseau, 2001, referindo os trabalhos de Brière, Vallerand,

Blais & Pelletier de 1995, Frederick, Morrison & Manning de 1996 e Pelletier et al. de 1995).

Segundo Duda (1994) a perspetiva consistente que a literatura tem tido é uma associação positiva entre a orientação da tarefa e o resultado do objetivo com a satisfação e, deste modo, a realização do interesse intrínseco no domínio dos sistemas: (1) educativo e (2) desportivo.

Estes comportamentos desejáveis, de modo geral, também se preveem, em contraste, para indivíduos predominantemente com orientação do ego, desde que tenham uma elevada perceção das suas capacidades.

Estes estudos têm permitido identificar e hierarquizar os indicadores da Satisfação, em relação com outros fatores, no âmbito da Psicologia do Desporto. Neste sentido, sublinhamos uma investigação realizada, a nível nacional, com 112 (cento e doze) jogadores de ténis do género masculino e com idade compreendida entre os 12 (doze) e os 14 (catorze) anos, que utilizou entre outros instrumentos a Escala de Satisfação do Desporto (Sanches & Serpa, 1991, in Serpa, 1995).

Com efeito, apoiado no Corolário 5.1 do Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca, o resultado máximo das formas autodeterminadas de motivação são as consequências consideradas positivas (Vallerand, 2001; Vallerand & Rousseau, 2001).

Em resumo, confirmamos que a Dança Social evidenciou algumas analogias sobre as variáveis ao nível da Satisfação Geral e do estado do Clima Motivacional dos praticantes em Clubes e dos alunos do Sistema Escolar.

2. Caraterização do Estudo

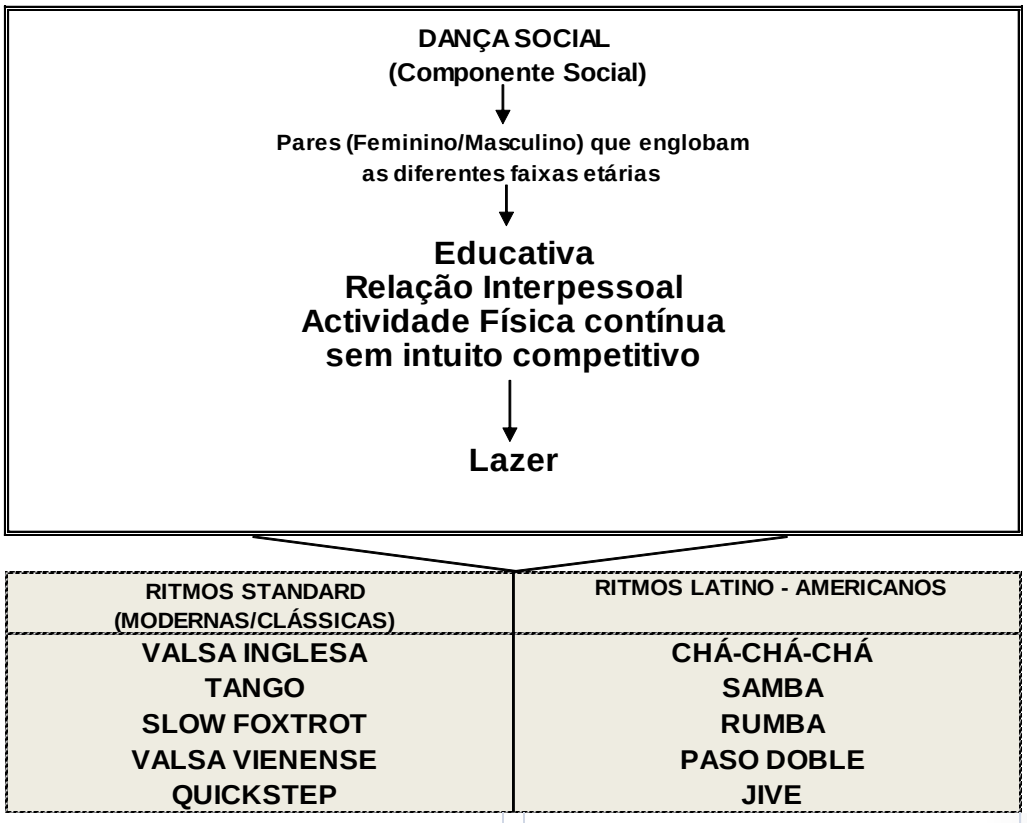
O objetivo foi estudar a influência relacional da perceção do Clima

Motivacional de Mestria e de Desempenho em ambiente de orientação para o envolvimento quer na tarefa, quer do ego e o nível de Satisfação na prática da Dança Social em contexto Escolar e de Representação.

O estudo relacional, através dos indicadores, na vertente da Dança Social nos Clubes e da Dança Social no Sistema Escolar permitem identificar e estabelecer, separadamente, a analogia existente entre si e as suas variáveis.

O treino e a exibição, esta de modo esporádico, são sempre atos de manifesta motricidade, na vertente da Dança Social nos Clubes, mas parece haver preocupações em determinar se o desempenho do movimento está consentâneo com a particularidade de prescrever uma determinada dança/ritmo, também, ao relacionar-se com componentes que refletem as expetativas intrínsecas, enquanto afetividade em interajuda, com as necessidades de Satisfação dos praticantes (Figura 1).

Figura 1 - Vertente Social e de Representação



(adaptado de Fonseca, 2003)

De acordo com o quadro da avaliação da vertente da Dança Social no Sistema Escolar existe no caso presente um perfil que melhor se ajusta à realidade de ambientes de Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa) em detrimento da orientação para o envolvimento do ego (i.e., nos termos da articulação apurada a partir das dimensões do Questionário da Perceção do Clima Motivacional no Desporto – Versão 3 (QPCMD–3) com o nível de Satisfação Geral).

Em resumo, as correlações entre todas as variáveis, quanto às competências psicológicas dos subgrupos do género feminino/masculino, do ritmo Standard/Latino-Americano e das vertentes, no contexto social, em situações escolares e extraescolares, ou seja, lazer são calculadas

através da análise bivariada ao utilizar o Teste Paramétrico do Coeficiente de Correlação Linear de Pearson (r).

3. Objetivo do Estudo

O objetivo central do estudo consiste em relacionar os diversos subgrupos relativamente à correlação do Clima Motivacional associado aos níveis de Satisfação, na Dança Social, por um lado, enquanto indicadores de motivação geral, nos processos de formação nesta atividade física e, por outro lado, de ocupação do tempo de lazer dos praticantes jovens e adultos que, em conjunto integram esta atividade motora nas inúmeras escolas/clubes implementados ao longo do país.

As principais etapas de pesquisa e de definição de objetivos são os seguintes: analisar e relacionar as opiniões dos praticantes da Dança Social e dos alunos do Sistema Escolar, integrados na vertente da Dança Social, sobre o Clima Motivacional e o nível de Satisfação na respetiva prestação motora.

Justificamos a escolha deste teor temático pela importância que o Clima Motivacional e os níveis de Satisfação poderão significar, eventualmente, na atividade física e/ou na ocupação do tempo de lazer do sujeito.

Finalmente este estudo tem como função procurar compreender e analisar os praticantes da Dança na vertente escolar e, também, a vertente social, dado que ambas as componentes têm as mesmas finalidades perante as danças Standard e as Latino-Americanas (i.e., o trabalho visa melhorar as competências dos sujeitos tendo por base o Clima Motivacional e a Satisfação).

4. Questões a Investigar

O presente estudo pretende dar a conhecer alguns aspetos relacionados com a área da Dança em geral, por um lado, as finalidades sociais, e por outro, a componente escolar, atendendo a duas vertentes específicas – os praticantes e os alunos do Sistema Escolar, ambos inseridos no âmbito da Dança Social.

Neste sentido, prevalece a necessidade de formulação do problema, dado que o seu fundamento se situa na associação entre o Clima Motivacional percecionado pelos praticantes, como também as inerentes expetativas quanto à Satisfação, no contexto social da Dança.

Com efeito, os vários aspetos verificados no âmbito do Clima Motivacional e da Satisfação, em contexto social, parecem suscitar o seguinte problema de estudo:

Qual é a perceção dos diferentes praticantes da Dança Social sobre o Clima Motivacional e qual a sua relação com os níveis de Satisfação nos referidos contextos?

Essa perceção e conexão variará de acordo com o género, o ritmo executado e o tipo de praticantes?

Equacionámos, também, a associação entre todas as variáveis quanto ao Clima Motivacional com a Satisfação sobre a amostra total.

Por último, atendendo aos diferentes subgrupos em análise, considerámos a seguinte questão: será que existem associações significativas, em função do género feminino/masculino, do ritmo Standard/Latino-Americano e do tipo de praticantes, entre cada dimensão da perceção do Clima Motivacional e os níveis de Satisfação?

5. Hipótese Geral Formulada

De acordo com a definição de objetivos e do problema, abordados anteriormente, apresenta-se a hipótese geral deste estudo, a fim de se obter a possível comprovação da mesma: existem associações significativas, entre cada dimensão da perceção do Clima Motivacional e os níveis de Satisfação, quanto às respetivas variáveis independentes em análise: a) género feminino/masculino; b) ritmo Standard/Latino-Americano; e c) tipo de praticantes (Dança Social nos Clubes/Sistema Escolar).

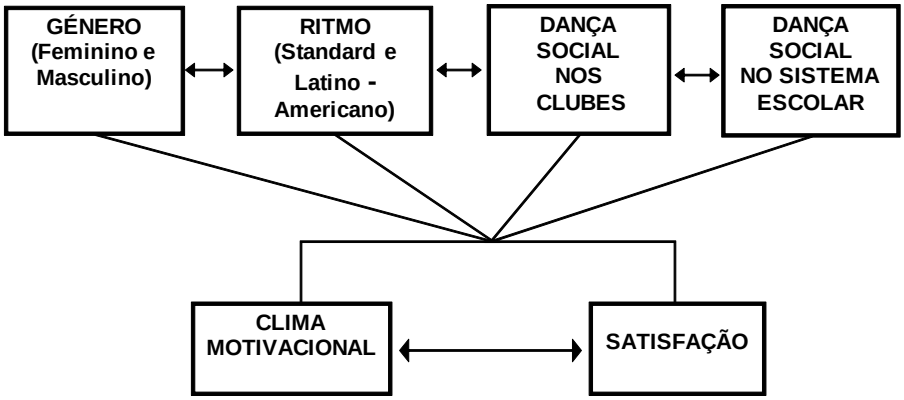
6. Métodos e Procedimentos

O presente trabalho apresenta as decisões correspondentes à estrutura metodológica aplicada ao estudo, seguida de justificação sobre os procedimentos adotados.

Este estudo visa prestar um contributo, no âmbito da Psicologia do Desporto, no sentido de questionar se: (1) o Clima Motivacional (e.g., se a componente psicológica sustenta a orientação dos objetivos de realização) e (2) a Satisfação (i.e., se existe um ambiente favorável face às situações de motricidade) dos praticantes que, constituam motivos que pela natureza da proposta de estudo, sejam uma forma de apoiar a inter-relação na Dança Social.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito da Psicologia do Desporto e analisa dois conceitos específicos: (1) o Clima Motivacional e (2) a Satisfação dos praticantes, no contexto social e escolar da Dança (Figura 2).

Figura 2 - Desenho Global do Estudo



(adaptado de Fonseca, 2003)

Os participantes representam praticantes de 36 (trinta e seis) localidades de Portugal Continental, onde se inserem também os alunos da disciplina de Educação Física (EF) e da Formação Técnica de Desporto dos respetivos 10º, 11º e 12º anos aquando da abordagem da temática da Dança Social na Escola Secundária da Amadora.

No decorrer do processo de pesquisa, relativa ao presente estudo, tomámos conhecimento da existência de limitações e condicionantes que se colocam, naturalmente, a este tipo de trabalho.

Deste modo, justificam-se as suas razões: as generalizações relativas à representatividade dos participantes do Sistema Escolar (alunos), neste caso particular oriundos de um único estabelecimento de ensino – a Escola Secundária da Amadora – apresentam a este nível alguma fragilidade, quanto à diversidade cultural das escolas na vertente social, não obstante ser aceitável o n=118 (i.e., porque considerámos apenas uma escola e portanto referenciamos a circunstância, neste aspeto, de se tratar de um estudo de caso sendo o nosso objetivo futuro aumentar e diversificar os

participantes representativos deste sistema).

Em relação aos clubes esta limitação não se colocou mas, somente existiu a inviabilidade, por fatores de ordem logística, de integrar as Associações de Dança Desportiva da Ilha Terceira (Açores) e da Madeira.

Finalmente, acresce sublinhar o motivo pelo qual não procedemos à orientação da formulação da hipótese, donde que considerámos por razões cautelares inoportuno aprofundar neste estudo esse grau de exigência, em virtude de se desconhecerem outros parâmetros fundamentais com base em trabalhos anteriores de âmbito relacional em contexto da Dança Social.

Por último, em qualquer caso, sugerimos que esta tarefa minuciosa seja réplica aos problemas e métodos preconizados neste estudo.

7. Instrumentos Utilizados

O método de pesquisa é elaborado através dos seguintes instrumentos: (1) o Questionário da Perceção do Clima Motivacional no Desporto – Versão 3 (QPCMD–3), adaptação de Ferreira, Penedo & Serpa (2000, in Penedo, 2000) e (2) a Escala de Satisfação no Desporto (ESD), adaptação de Sanches & Serpa (1991, in Serpa, 1995), pelo que têm subjacentes como critérios de escolha, o facto de estarem validados e disponíveis na versão de língua portuguesa.

A versão portuguesa do Questionário da Perceção do Clima Motivacional no Desporto desenvolve-se e operacionaliza-se em Portugal, pela primeira vez, através dos contributos em duas dissertações de mestrado (Penedo, 2000; Dias, 2001) processa-se, assim, em duas etapas: (1) a fiabilidade da sua tradução e (2) a validação do seu conteúdo, ainda em processo de análise, quanto aos termos dos constructos adotados em português.

8. Análise dos Dados e Discussão dos Resultados entre as Dimensões do Clima Motivacional e o nível de Satisfação Geral

Referimos em seguida a tendência, através da discussão de resultados, da relação da perceção do Clima Motivacional com o nível de Satisfação Geral, assim como a forma de equacionar a intensidade das correlações significativas e consequentemente a orientação da hipótese geral formulada.

A análise dos coeficientes de correlação revela a existência de relações significativas positivas e negativas entre as dimensões da perceção do Clima Motivacional e a Satisfação Geral, donde que a metodologia aplicada sugere que seja a partir dos referidos coeficientes sobre a amostra total (n=440), por ordem decrescente, no sentido das vertentes da Dança Social e, naturalmente, dos respetivos subgrupos: (1) género feminino/masculino e (2) ritmo Standard/Latino-Americano (Quadro 1).

Quadro 1 - Coeficiente de Correlação (r) de Bravais-Pearson entre as Dimensões da Percepção do Clima Motivacional e o Nível de Satisfação Geral

DIMENSÕES (QPCMD–3) / SATISFAÇÃO GERAL	DANÇA SOCIAL NOS CLUBES (n=322)				DANÇA SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR (n=118)				TOTAL (n=440)
	GF	GM	GF	GM	GF	GM	GF	GM	
	RST		RLA		RST		RLA		
(Dim 1/ SG)	0,189	0,153	**0,223***	**0,467****	**0,938****	-0,135	-0,033	0,319	**0,241****
(Dim 3/ SG)	-0,293	-0,164	**-0,370****	**-0,552****	-0,661	-0,279	0,039	**-0,588****	**-0,389****
(Dim 4/ SG)	0,278	-0,012	**0,304****	**0,378****	0,732	0,162	0,127	0,195	**0,259****
(Dim 5/ SG)	-0,002	-0,097	-0,149	-0,033	-0,093	0,116	0,211	-0,099	**-0,102***
(Dim 6/ SG)	0,152	0,185	**0,222***	**0,580****	0,608	-0,079	-0,011	**0,431***	**0,283****
(CM/ SG)	0,082	0,008	0,111	**0,352****	0,714	-0,081	0,140	0,013	0,088

Legenda:

Dim 1 - Cooperação na Aprendizagem
Dim 3 - Reconhecimento Desigual
Dim 4 - Papel Importante
Dim 5 - Rivalidade dentro da Equipa
Dim 6 - Melhoria
CM - Clima Motivacional

SG - Satisfação Geral
GF - Género Feminino
GM - Género Masculino
RST - Ritmo Standard
RLA - Ritmo Latino-Americano

Nível de Significância (* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$)

A Perceção do Clima Motivacional e da Satisfação Geral na Vertente da Dança Social nos Clubes através dos seus resultados significativos nos subgrupos RLA/GF e GM das dimensões do Clima Motivacional com a Satisfação Geral, a partir da respetiva amostra (n=322), assumem, na globalidade, uma correlação linear positiva, exceto na Dim3/SG que se apresenta negativa.

Por outro lado, o Clima Motivacional percecionado pelos praticantes ao relacionar-se com o seu nível de Satisfação Geral, na amostra total, estabelece de forma muito significativa uma correlação positiva exclusivamente no RLA/GM.

Em conformidade com o exposto, nesta vertente, as dimensões que expressam representatividade: (1) “Cooperação na Aprendizagem”; (2) “Papel Importante” e (3) “Melhoria”, contribuem para um Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa) conjuntamente com

a Satisfação Geral nos subgrupos RLA/GF e GM notados anteriormente.

Porém, o único ambiente que favorece um Clima Motivacional de Desempenho (orientação para o envolvimento do ego), neste domínio, consta ser a dimensão “Reconhecimento Desigual” em harmonia com a Satisfação Geral para os mesmos subgrupos com um coeficiente de correlação negativo, no RLA/GF e no RLA/GM mas, com o nível de significância elevado. Deste modo, existe a perceção de discordância (i.e., quanto ao conteúdo dos itens desta dimensão) de que nem todos os praticantes são reconhecidos da mesma forma na Dança Social nos Clubes (Quadro 1).

Acresce que, esta vertente parece desenvolver, também, ações teórico-práticas no sentido de privilegiar o Clima de Mestria com a Satisfação Geral em ambiente social na ocupação do tempo de lazer dos mesmos sujeitos (i.e., a utilização de estratégias que promovam uma sensação de Satisfação no grupo, resultante do esforço aplicado nas tarefas conducentes à motivação geral que correspondem positivamente às situações de aquisição de conhecimento, somente, no género feminino e masculino do ritmo Latino-Americano).

A Perceção do Clima Motivacional e da Satisfação Geral na Vertente da Dança Social no Sistema Escolar, através da analogia de interdependência nesta vertente (n=118), dos diferentes subgrupos em estudo, afigura-se irrelevante (i.e., sem qualquer valor significativo o RST/GM e o RLA/GF nas dimensões do Clima Motivacional e a Satisfação Geral, pelo menos no âmbito desta pesquisa, consideram-se somente 3 (três) indicadores, face aos resultados globais do RST/GF e do RLA/GM, com níveis de significância.

Com efeito, os valores de correlação obtidos nesta vertente, sugerem os seguintes comentários (Quadro 1):

(1) sublinha-se que no RST/GF se revela uma correlação positiva e nível de significância elevado (r=0,938, p≤0.01) entre a dimensão "Cooperação na Aprendizagem" e a Satisfação Geral. Demonstra-se, por isso, existir agregação feminina, no meio escolar, em ambientes que se relacionam com um Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa), naturalmente, conectada com a maior satisfação das jovens e da sua prestação, ou seja, a predisposição para o processo ensino-aprendizagem dos ritmos Standard (i.e., Valsa Inglesa, Tango, Slow Foxtrot, Valsa Vienense e Quickstep); e

(2) resta relacionar o RLA/GM, pelo que importa não perder de vista a dimensão "Reconhecimento Desigual" (i.e., ambiente que contribui para o Clima Motivacional de Desempenho – orientação para o envolvimento do ego) aliada ao nível de Satisfação Geral ao definir, igualmente nesta vertente e no referido subgrupo, um coeficiente de correlação negativo com nível muito significativo.

Assim, em nossa opinião, as razões prováveis que demonstraram existir, face à mencionada dimensão, a perceção de discordância de que nem todos os elementos do GM são reconhecidos do mesmo modo aquando da prática dos conteúdos desta atividade (e.g., os passos e/ou as figuras dos RLA), no âmbito escolar (i.e., integrada no Sistema Educativo), através do Programa de Educação Física vigente (e.g., relativamente à especificação e organização curricular).

Aliás, é com base nessas causas fundamentais e gerais que podemos discutir os resultados deste estudo, os quais parecem demonstrar a existência de interconexões em cada dimensão do Clima Motivacional de Mestria ou de Desempenho (orientação para a tarefa ou para o ego) com o nível de Satisfação Geral, em associação com os possíveis subgrupos do género e ritmo nas vertentes da Dança Social nos Clubes e Social no

Sistema Escolar.

A relação da dimensão “Melhoria” (i.e., um ambiente que favorece o Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa) e a interligação com o nível de Satisfação Geral, neste particular, o subgrupo RLA/GM realça a importância substantiva dos indicadores que se correlacionam de forma positiva e significativa.

Em suma, estes valores traduzem agregação do género masculino, em ambiente de Turma, no sentido da melhoria dos ritmos Latino-Americanos como habilidades (i.e., Chá-Chá-Chá, Samba, Rumba, Paso Doble e Jive) na prestação da atividade física no contexto escolar.

Finalmente, os resultados parecem indicar que existe uma inter-relação significativa em cada dimensão da perceção do Clima Motivacional com o nível de Satisfação Geral, nos respetivos subgrupos:

(1) No Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa),
   a) a coop_apz/SG, no RLA – GF/GM da DSC e no RST – GF da DSSE,
   b) o pap_imp/SG, no RLA – GF/GM da DSC, e
   c) a melhoria/SG, no RLA – GF/GM da DSC e no RLA – GM da DSSE;
(2) No Clima Motivacional de Desempenho (orientação para o envolvimento do ego), o rec_desi/SG, no RLA – GF/GM da DSC e no RLA – GM da DSSE; e
(3) No Clima Motivacional Global com a Satisfação Geral (CM/SG), somente, o RLA – GM da DSC.

Por último, verificamos a viabilidade de aceitar parcialmente a hipótese geral, porque se registaram relações significativas entre alguns dos fatores associados e já referidos.

9. Conclusões

As correlações, estatisticamente significativas, verificadas entre as dimensões do Clima Motivacional percecionado e o nível de Satisfação Geral, considerando as variáveis em estudo estão dissecadas no ponto 8 deste trabalho.

Assim, concluímos que os ambientes de orientação para o envolvimento na tarefa no estudo se evidenciaram do seguinte modo: (1) Cooperação na Aprendizagem/SG; (2) Papel Importante/SG e (3) Melhoria/SG, no total da amostra, no entanto, quando interligados com os respetivos subgrupos registam coeficientes de correlação positiva, exceto o Papel Importante/SG em que tem elevado nível de significância na vertente DSC em relação à vertente da DSSE.

Por outro lado, quanto aos ambientes que constituem um Clima Motivacional de Desempenho (orientação para o envolvimento do ego), verificámos o consequente e o respetivo resultado: (1) Reconhecimento Desigual e (2) Rivalidade dentro da Equipa, na amostra total, aquando da analogia com a Satisfação Geral, também, na relação nos subgrupos registámos coeficientes de correlação negativa, na Dim 3/SG e na Dim 5/SG, mas com elevados níveis de significância (i.e., nas duas vertentes para a dimensão Reconhecimento Desigual/SG).

Nesta lógica sequencial, analisámos, ainda, a inter-relação do subgrupo ritmo, ou seja, o "*jogo de durações e acentuações existentes aquando da execução de qualquer movimento*" (Fernandes, 2000, p. 57) Standard com o GF/GM nas vertentes, observámos que: (1) o RST/GF e GM na DSC e (2) o RST/GM na DSSE não estabeleceram qualquer interdependência no processo motivacional com a Satisfação intrínseca.

Na realidade, na DSSE o RLA/GF inviabilizou as correlações significativas em todas dimensões, paralelamente, nesta vertente, o

RLA/GM revelou dois valores significativos, mas, a Dim 4/SG de ambiente no envolvimento na tarefa e a Dim 5/SG envolvendo o ego, não expressaram alguma perceção do Clima Motivacional relacionado com o nível de Satisfação Geral.

Para ilustrar em resumo o estudo relacional apresentamos o Quadro 2 (onde se salientam, apenas, as correlações significativas).

Quadro 2 - Resumo do Estudo Relacional nas Vertentes e da Orientação das Dimensões do QPCMD–3/Satisfação Geral

DIMENSÕES (QPCMD–3)/ SATISFAÇÃO GERAL (SG)	DANÇA SOCIAL NOS CLUBES (n=322)	DANÇA SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR (n=118)	TOTAL (n=440)
CLIMA MOTIVACIONAL DE MESTRIA (ORIENTAÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO NA TAREFA)			
Cooperação na Aprendizagem/SG	Correlações significativas	Correlações significativas	Correlações significativas
Papel Importante/SG	Correlações significativas	----------	Correlações significativas
Melhoria/SG	Correlações significativas	Correlações significativas	Correlações significativas
CLIMA MOTIVACIONAL DE DESEMPENHO (ORIENTAÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO DO EGO)			
Reconhecimento Desigual/SG	Correlações significativas	Correlações significativas	Correlações significativas
Rivalidade dentro da Equipa/SG	----------	----------	Correlações significativas
Clima Motivacional/ Satisfação Geral	Correlações significativas	----------	----------

Os resultados obtidos aquando da análise relativa aos dados, que constituem a amostra total, demonstram para a generalidade dos subgrupos e das duas vertentes da Dança Social, existir um coeficiente de correlação positivo e nível de significância elevado no Clima Motivacional de Mestria (orientação para o envolvimento na tarefa), ou seja, a coop_apz/SG, a melhoria/SG e o pap_imp/SG. Evidenciamos que esta última dimensão e os seus subgrupos não registaram qualquer conexão na

vertente DSSE pelo que é necessária mais pesquisa porque, não só, para testar a mesma com a Satisfação Geral, como também, os estudos sobre a perceção do Clima Motivacional revelaram que o Papel Importante (Dias, 2001; Penedo, 2000) não obtiveram o valor de Coeficiente Alpha (α) suficiente aquando da sua análise fatorial, donde que os resultados carecem de mais consistência (Fonseca, 2003).

Com efeito, registámos um coeficiente de correlação negativo e nível de significância elevado no Clima Motivacional de orientação do ego, ou seja, o rec_desi/SG e a rivequip/SG.

Salientamos que a última dimensão referida não estabeleceu qualquer relação entre as vertentes – DSC, DSSE e os respetivos subgrupos –, provavelmente, porque neste caso concreto a perceção do Clima de Desempenho (orientação para o envolvimento do ego) não se associa a variáveis que sejam reflexo de afeto positivo (i.e., o conjunto de itens que constitui cada dimensão), nomeadamente com a Satisfação para a realização de objetivos motivacionais dos praticantes e dos Professores de Dança Social/alunos do Ensino Secundário e dos Docentes de Educação Física.

A correlação negativa verificada deve-se à circunstância de haver uma perceção do Clima Motivacional direcionado em sentido oposto ao nível de Satisfação Geral, donde que não podemos inferir da pesquisa a qual sugere a possibilidade de existir afeto negativo e padrões inadaptáveis de comportamento de realização.

Face à associação entre o Clima Motivacional e a Satisfação Geral apresenta, um coeficiente de correlação positivo, com elevado nível de significância, na vertente DSC.

Na discussão destes resultados devemos salientar algumas justificações prováveis, as quais têm a ver com a existência de especificidades de

caracterização dos 2 (dois) ritmos:

- as dimensões da perceção do Clima Motivacional a par da Satisfação intrínseca correlacionam-se maioritariamente no RLA, provavelmente, devido ao facto deste ritmo ter iniciado as suas competições na década de 60 (sessenta) e ter fomentado, desde então, maior interesse entre os praticantes, talvez pela sua vivacidade, enquanto que o RST teve o seu incremento no princípio dos anos 30 (trinta) e ser caracterizado como um estilo mais formal;
- a distinção de dualidade espaço-corporal do par de praticantes, quanto à posição do corpo e dos respetivos segmentos corporais na dança dos ritmos, ou seja, posição fechada e em contacto no RST e fechada e/ou aberta com e/ou sem contacto no RLA; e
- o RLA, em relação ao RST proporciona uma maior diversidade de posições globais e segmentares (e.g., a importância na colocação dos pés e o trabalho de tornozelos), figuras e progressões relativas aos ritmos, ao par e à diferenciação de protagonismos dos praticantes.

Na vertente DSC o RST/GF e GM não registou qualquer coeficiente com significância na globalidade das dimensões relacionadas com a Satisfação Geral, ao invés, o RLA/GF e GM evidenciaram 9 (nove) valores significativos.

Acrescentamos o facto da Rivalidade dentro da Equipa/SG não mencionar qualquer valor significativo o que nos permitiu concluir que não se atribui importância aos fatores motivacionais e, também, parece existir a ausência implícita de Satisfação nesta dimensão (i.e., os praticantes podem ter desvalorizado o teor dos itens desta dimensão em interligação com a Satisfação Geral, porque este grupo não está efetivamente

abrangido pelo processo competitivo).

A vertente DSSE e o RST/GM não evidenciou qualquer valor significativo. Em nossa opinião, todavia, o resultado mais importante da inferência relacional, é a constatação de que o RST/GF evidencia na Dim 1/SG a correlação mais elevada deste estudo. Este valor reveste-se de significado, porquanto e de acordo com muitos investigadores (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995, in Jaakkola, 2002; Kavussanu & Roberts, 1996; Seifriz, Duda & Chi., 1992, 1996) verificaram que o Clima Motivacional de Mestria em ambiente de orientação para o envolvimento na tarefa está associado com uma crescente motivação intrínseca.

Com efeito, a apresentação pluridisciplinar entre a perceção do Clima Motivacional e a Satisfação Geral centrada em torno de uma representação fractal dos mecanismos íntimos da inteligência, com as capacidades de aprender e de refletir sobre os métodos de aprendizagem no subgrupo RST/GF.

Finalmente, a DSSE revelou, apenas, a Dim 1/SG e a Dim 6/SG que envolvem duma forma intrínseca o Clima Motivacional direcionado à Mestria na estrutura de orientação para a tarefa (i.e., processo de aprendizagem e a mestria de competências, melhoria, participação e cooperação no contexto escolar) e, também, a Dim 3/SG em ambiente de Clima Motivacional de Desempenho em ambiente de orientação para o envolvimento do ego, ou seja, o rendimento, a competição interpessoal e a avaliação externa ou feedback normativo (Ames, 1992).

Por último, confirmamos parcialmente a hipótese geral estudada, porque se verifica existir correlação significativa entre alguns fatores do género, do ritmo e das vertentes nas dimensões do Clima Motivacional e o nível de Satisfação Geral (Quadro 3).

Quadro 3 - Verificação da Hipótese Geral Formulada no Estudo (CM/SG)

HIPÓTESE	RESULTADOS
CLIMA MOTIVACIONAL/SATISFAÇÃO GERAL	
H	A hipótese aceita-se parcialmente, dado que existem algumas associações significativas entre as dimensões do clima motivacional e o nível de satisfação geral, considerando os factores do GF/GM, do RST/RLA e das vertentes DSC e DSSE.

10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Dias, R.M.N. (2001). *A influência do clima motivacional na ansiedade e na satisfação e a sua repercussão no rendimento desportivo.* Dissertação de mestrado em Psicologia do Desporto, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – UTL.

Duda, J.L. (1994). A goal perspetive theory of meaning and motivation in sport. In S. Serpa, J. Alves, V. Pataco & V. Ferreira (Eds.). *International perspetives on sport and exercise psychology. Based on the keynote address of the 8th World Congress of Sport Psychology, 1993, organized by the International Society of Sport Psychology and Technical University of Lisbon (Faculty of Human Movement)* (pp. 127-147). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Duda, J.L. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2th ed., pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons.

Fernandes, M.C.J.M. (2000). *Sistematização da dança tradicional portuguesa. Classificação das variáveis coreográficas espaço, ritmo e gestos técnicos.* Tese de doutoramento em Motricidade Humana na Especialidade de Dança, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – UTL.

Fonseca, M. (2003). *O clima motivacional e a satisfação na prática da dança desportiva em contexto social e competitivo.* Dissertação de mestrado em Psicologia do Desporto, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – UTL.

Francès, R. (1984). *Satisfação no trabalho e no emprego* (F. Leorne, trad.). Porto: Rés Editora (Obra original publicada em 1981).

Jaakkola, T. (2002). Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and perceived competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: Likes – Research Center for Sport and Health Sciences.

Kavussanu, M. & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-

efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 3, 264-280.
Penedo, J.L.M. (2000). *"Estudo longitudinal de liderança e clima motivacional percecionado por ginastas de classes representativas".* Dissertação de mestrado em Psicologia do Desporto, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – UTL.
Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*, 4, 375-391.
Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1996). Perceived motivational climate in sport questionnaire. In A.C. Ostrow (Ed.), *Directory of psychological tests in the sport and exercise sciences* (2th ed., pp.16-18). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Serpa, S.O.C. (1995). A relação interpessoal na díade treinador-atleta. Desenvolvimento e aplicação de um inventário de comportamentos ansiogénicos do treinador. Tese de doutoramento em Motricidade Humana na Especialidade de Ciências do Desporto, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – UTL.
Treasure, D.C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
Vallerand, R.J. & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (2ª Eds.), *Handbook of sport psychology* (2th ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.

Manuel Fonseca
fonseca.manuel56@gmail.com
Mestre em Psicologia do Desporto (2004) pela Faculdade de Motricidade Humana da UTL. Docente de Educação Física do QND da Escola Secundária da Amadora. Membro da Direção da Federação Portuguesa de Dança Desportiva.

Vítor Ferreira
vferreira@fmh.utl.pt
Doutor em Motricidade Humana (1998) pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Professor Associado da FMH da UTL.

O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafael Gouveia Bueno* & Sílvia Costa de Oliveira Pasenike**

*Escola Municipal Floriano de Carvalho, Brasil
**Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, Brasil

Resumo: A dança é um dos possíveis conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, apresentando vasto leque de possibilidades de aprendizagem. Sendo assim, objetivou-se verificar se a dança é um conteúdo ministrado nas aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal, Estadual e Privada de Ensino da cidade de Itumbiara-GO. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo de caráter descritivo, da qual participaram cinco professores de Educação Física. A questão central levantada foi que a graduação em Educação Física oferece um suporte básico para o ensino da dança, quem realiza um trabalho mais elaborado, buscou uma vivência

prática maior.

Palavras-Chave: dança; educação física; ensino fundamental.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), os conteúdos de Educação Física foram selecionados e organizados em três blocos: Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo e Esportes, jogos, lutas e ginásticas. O bloco “Atividades rítmicas e expressivas” especificamente abrange as manifestações da cultura corporal que tem como propriedades comuns a intenção de expressão e comunicação através de gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Inclui as danças e as brincadeiras cantadas. (BRASIL, 1997).

A dança existe desde que o homem existe. Mesmo antes de utilizar a palavra, o homem já usava o movimento corporal para manifestar seus sentimentos. Dançar era uma coisa natural, surgindo da união entre a música e o gesto. Descobrindo o som, o ritmo e o movimento, o homem passou a dançar. Dos tempos primitivos até a atualidade, a dança, como produto e fator da cultura humana, representa uma linguagem corporal influenciada pelos contextos econômicos, sociais, políticos e religiosos, presentes ao longo de regimes histórico-sociais. A dança é, e sempre será um patrimônio histórico que permeia a cultura corporal do homem (GARCIA & HAAS, 2003).

Para todos os povos, em qualquer época da história e/ou espaço geográfico, a dança é a representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, mistura de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. Como toda atividade humana, a dança sofreu a determinação das formas e das instituições sociais. Abrindo

assim uma relação entre as peculiaridades, características e o caráter dos movimentos dançantes e o desenvolvimento sócio cultural dos povos em todos os períodos. Das civilizações mais antigas até os dias atuais, os jogos, os desportos e a dança sempre se encontram como meio de expressão de uma cultura e como educação. (NANNI, 2003).

Há diversos motivos bem significativos para inserir as atividades rítmicas no processo educativo, principalmente para crianças e adolescentes. Elas possibilitam o desenvolvimento das capacidades física, afetiva, social e cognitiva de maneira integral; inclinam-se a se relacionar com outras áreas específicas do saber por meio de um processo de interdisciplinaridade; estimulam o potencial criativo e de improvisação; tornam possível um bem estar social e de saúde; estabelecem-se como uma “ferramenta” simbólica para internalizar conhecimentos sobre costumes e culturas de outros povos (GARCIA & HAAS, 2003).

A Dança é uma disciplina que faz parte do currículo da maioria das Escolas de Educação Física do Brasil. Compete ao professor de Educação Física aprofundar seus conhecimentos e habilidades técnico-científicos, culturais e artísticos em dança, aperfeiçoando cada vez mais seus atributos como educador. A funcionalidade da dança trabalhada pelo professor de Educação Física especialmente nas Escolas de 1º grau, dependerá desse modo, de como quem a aplica (NANNI, 2002).

Para o ensino da dança, tem que se levar em conta que o seu aspecto expressivo se defronta, essencialmente, “com a formalidade técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo.” Dessa maneira deve-se compreender que a dança como arte não é uma transposição da vida, mas sim “sua representação estilizada e simbólica.” Contudo, como arte, tem que encontrar os seus fundamentos na própria vida, materializando-se numa “expressão dela e não em uma

produção acrobática" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.82).

De acordo com Kunz et al. (2003), é importante lembrar que a maioria das formas institucionalizadas de dança, atualmente, é oferecida somente em academias. Dessa forma, mesmo sendo uma das artes preferidas do ser humano, não está ao alcance da maior parte da população. Pode-se dizer então, que a dança poderia ser mais praticada, tanto como opção de lazer, quanto como meio de formação, se fossem oferecidas as oportunidades de se apreendê-la, ao menos durante o ensino formal, pelo qual as pessoas passam – a escola.

Quando observa-se a dança na escola, normalmente, é utilizada para dias especiais sem haver um trabalho sistematizado anterior. Grande parte das vezes, os alunos dançam o que veem na mídia, não exatamente como um tipo de dança teatral, que possui suas técnicas, códigos e terminologias (DARIDO & RANGEL, 2005).

É muito importante que a criança perceba o seu corpo, suas capacidades e suas relações com as outras, e através do movimento ela se comunica e expressa suas emoções e sentimentos. Educando o movimento, a criança poderá executar tarefas e resolver problemas. O movimento para a dança-educação constitui uma atividade de grande importância na vida da criança. (NANNI, 2002).

A aula de Educação Física favorece a orientação da exploração do corpo em sua totalidade. O aluno terá a oportunidade de conhecer as diferentes manifestações dançantes da Cultura Corporal de Movimento, debatê-las e através de um processo criativo, ver as possibilidades de movimentação corporal, pela dança. Para alcançar esse objetivo, o aluno poderá partir da reprodução de manifestações que já existem, transformando-as de acordo com suas necessidades e apresentando na forma de espetáculo, e ainda passar a admirar as diversas modalidades de

dança. Então, tem como objetivo fazer com que o aluno possa aprender a reproduzir, transformar, criar, admirar e ser crítico (DARIDO & RANGEL, 2005).

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa procurou desvendar o seguinte problema: A dança é um conteúdo ministrado nas aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal, Estadual e Privada de Ensino da cidade de Itumbiara-GO?

Para responder ao problema levantado, a presente pesquisa teve como objetivo verificar se a dança é um conteúdo ministrado nas aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal, Estadual e Privada de Ensino da cidade de Itumbiara-GO.

E, mais especificamente pretende-se:

- Identificar o perfil (sexo, idade, graduação, tempo de formação, tempo que ministra aulas de Educação Física, pós-graduação, turmas que trabalha) dos docentes envolvidos na pesquisa;
- Verificar se os professores de Educação Física cursaram a disciplina Dança em sua formação acadêmica, e se a mesma ofereceu suporte para que eles pudessem ministrar esse conteúdo;
- Averiguar se na opinião dos professores a dança traz algum benefício ao educando;
- Analisar se as condições locais e os materiais fornecidos pela escola são favoráveis para a prática da dança nas aulas de Educação Física;
- Levantar se a dança é um dos conteúdos contemplados nas aulas de Educação Física e qual a metodologia utilizada pelos professores para trabalhar tal conteúdo;
- Identificar se os professores encontram alguma dificuldade ao

ministrar dança na escola.

Espera-se que esta pesquisa contribua com o oferecimento de dados sistematizados de como a dança vem sendo inserida nas aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal, Estadual e Privada de Ensino da cidade de Itumbiara-GO, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica em relação ao ensino da dança de acordo com a necessidade dos alunos.

Além disso, pretende-se que, a partir do estudo realizado, surjam novas investigações relacionadas ao tema, favorecendo o avanço do conhecimento científico da área de Educação Física escolar.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo de caráter descritivo, da qual fizeram parte cinco professores de Educação Física vinculados a uma escola da Rede Municipal, uma escola da Rede Estadual e uma escola da Rede Privada de Ensino, localizadas na cidade de Itumbiara-GO. Os dados foram coletados através de entrevistas com os professores, estruturadas com perguntas abertas e fechadas, buscando responder aos objetivos específicos, e foram analisados qualitativamente.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estes foram classificados como Professor A e Professor B pertencentes à Escola 1 da Rede Municipal de Ensino, Professor C e Professor D pertencentes à Escola 2 da Rede Estadual de Ensino e Professor E pertencente à Escola 3 da Rede Privada de Ensino.

Os dados referentes ao perfil dos professores entrevistados foram organizados em um quadro. Neste quadro, os professores foram identificados em relação ao sexo, faixa etária, nível de escolaridade (graduação e pós-graduação), tempo de formação, tempo que atuam na Educação Física escolar e para quais turmas da 1ª fase do Ensino

Fundamental ministram aulas.

	ESCOLA 1 MUNICIPAL		ESCOLA 2 ESTADUAL		ESCOLA 3 PRIVADA
	Professor A	**Professor B**	**Professor C**	**Professor D**	**Professor E**
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	25 anos	54 anos	30 anos	30 anos	23 anos
Graduação	Educação Física	Letras e Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Tempo de formação	5 anos	23 anos	5 anos	4 anos	3 anos
Pós-graduação	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Tempo que ministra aulas	3 anos	23 anos	6 anos	9 anos	8 anos
Turmas com as quais trabalha	1º ano ao 4º ano	1º ano ao 5º ano	4º ano e 5º ano	1º ano ao 4º ano	1º ano ao 5º ano

Dando início à análise dos dados, identificou-se que dos cinco professores entrevistados, três pertencem ao sexo masculino e dois ao sexo feminino. As idades dos mesmos variam entre 23 e 54 anos.

Quanto à formação acadêmica dos professores, observa-se que os professores A, C, D e E apresentam graduação em Educação Física. O professor B possui graduação em Letras e relatou ter feito curso técnico de Educação Física. Há uma variação de 3 a 23 anos na conclusão desses cursos de graduação.

Identificou-se também que são pós-graduados os professores A, B e C. O professor A em Atividades para população especial: saúde e aplicabilidade de vida, o professor B em Administração Escolar e o professor C em Fisiologia do Exercício. Os professores D e E ainda não possuem pós-graduação.

Com relação ao tempo em que os professores entrevistados ministram aulas de Educação Física, nota-se uma variação de 3 a 23 anos. Percebe-

se ainda que os professores C, D e E já atuavam antes de concluírem a formação em Educação Física.

Quanto às turmas da 1ª fase do Ensino Fundamental com as quais os professores trabalham, constata-se que os professores B e E atuam do 1º ao 5º ano, os professores A e D do 1º ao 4º ano e o professor C com 4º e 5º ano.

Quando questionados se cursaram a disciplina dança em sua formação acadêmica, somente o professor B respondeu que não cursou tal disciplina em sua vida acadêmica. O professor A demonstra que a disciplina ofereceu suporte para que pudesse trabalhar a dança. Já os professores C, D e E colocaram que a disciplina Dança dentro do curso de Educação Física fornece um suporte básico ao professor e que para trabalhar com a dança faz-se necessário um aprofundamento, através de maior vivência prática.

Nesta perspectiva, Nanni (2002) coloca que a Dança como disciplina do curso de Educação Física, assim como as outras disciplinas, quando bem absorvida, concorre para um bom desempenho didático-pedagógico e científico do professor. Contudo, faz-se necessário que o profissional de Educação Física aprofunde seus conhecimentos e habilidades em dança, de modo que possa aprimorar seus atributos e valores.

Todos os professores entrevistados na presente pesquisa reconhecem que a dança traz benefícios ao aluno, nos mais diversos âmbitos: físico, motor, afetivo, cognitivo, psicológico, social e cultural. Contudo, não são todos que realizam um trabalho completo, envolvendo a teoria e a prática, por se sentirem despreparados para isso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física ressaltam que o professor deve saber identificar os benefícios fisiológicos e psicológicos de cada uma das manifestações da cultura corporal (jogo,

esporte, luta, ginástica e dança), além de suas possibilidades de utilização como forma de comunicação, expressão, lazer e cultura, para a partir de tudo isso criar suas propostas para a Educação Física escolar (BRASIL, 1997).

Apesar dos professores entrevistados considerarem o espaço físico das escolas adequado para a prática da dança, somente uma escola pesquisada, a da Rede Privada, possui uma sala específica para as aulas de dança, com um piso melhor e espelho. Nas escolas da Rede Pública, o espaço oferecido seria o pátio, com piso de concreto, um local aberto, não sendo tão recomendado. Todas as escolas possuem aparelhos de som disponíveis.

Conforme Darido e Rangel (2005), existe uma polêmica na questão do espaço da aula de Educação Física. Em algumas escolas, limita-se às quadras. É indicado que a dança seja trabalhada em uma sala, pois ela expõe ainda mais as individualidades e personalidades, se comparada às outras atividades. Em uma sala, muitos olhares são restringidos, sendo melhor para desenvolver a criação de movimentos, ao permitir maior expressividade. Ajuda também na questão de evitar que o som atrapalhe as outras atividades da escola ou que o som se torne fraco, caso o local seja muito amplo.

Constatou-se que as realidades encontradas quanto à presença do ensino da dança nas aulas de Educação Física são diferentes, tanto comparando as escolas, quanto comparando os professores dentro de uma mesma escola.

Na escola da Rede Pública Municipal, um dos professores não contempla a dança e o outro contempla, apontando metodologias teóricas. As aulas extracurriculares de dança fornecidas na escola praticamente não abrangem a faixa etária pesquisada. Na escola da Rede Pública Estadual,

é oferecida oficina de dança à parte, para os alunos que se dispõem a participar. Nas aulas de Educação Física há uma abordagem predominantemente teórica da dança.

Foi na escola da Rede Privada de Ensino que se observou um trabalho mais específico tanto extracurricular como nas aulas de Educação Física. Além de possuir a dança como atividade extracurricular para quem se interessa, uma vez por semana, a mesma também é desenvolvida durante um bimestre pelo professor de Educação Física.

De acordo com Nanni (2003), a criatividade do professor que ministra dança se manifesta nas diferentes maneiras que aborda os conteúdos. Isto é representado pelos diversos estímulos, meios e estratégias que utiliza em suas aulas.

Dentre os professores entrevistados, nota-se que a metodologia utilizada por aqueles que contemplam a dança em suas aulas é na maior parte teórica, através de explicações, debates, filmes, pesquisas, slides, confecção de cartazes. Além disso, o professor C colocou que inicia alguns estilos, o professor D desenvolve coreografias simples e o professor E trabalha com a metodologia de Rudolf Laban, a dança criativa, incentivado os alunos a criarem movimentos.

Com exceção do professor A que não encontra dificuldades ao ministrar aulas de dança escolar e o professor B que não aborda a dança, o restante dos professores apontou algumas dificuldades, tais como: falta de conhecimento prático, dificuldade em prender a atenção dos alunos e preconceito na participação das aulas.

Em suma, dos cinco professores de Educação Física entrevistados, quatro inserem de alguma forma a dança em suas aulas, com uma predominância da teoria, e um não trabalha, pela falta de vivência. A questão central colocada pela maioria foi que a graduação em Educação

Física dá um suporte básico para o ensino da dança, quem realiza um trabalho mais elaborado, buscou ou teve uma vivência prática maior.

O ideal seria que todo aluno pudesse ter a oportunidade de vivenciar a dança. Se a escola a oferece na sua grade extracurricular, somente para aqueles que se interessam, não são todos os alunos que estarão se beneficiando e isso não deve significar que o professor de Educação Física não precise abordá-la. As dificuldades são latentes, existe muito preconceito, tanto em relação ao aluno do sexo masculino participar das aulas, quanto ao fato de se ter a ideia errônea de que Educação Física só contempla esportes.

Logo, busca-se despertar no profissional de Educação Física a preocupação em trabalhar a dança. É reconhecida a falta de domínio específico por parte da maioria dos professores. Entretanto, a dança é um conteúdo que não pode ser levado com descaso, diante da sua contribuição. O professor de Educação Física, desde sua formação, deve se preocupar em obter o máximo de conhecimento e experiência em relação à dança, para poder inseri-la da melhor forma em suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119p. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293p. (Educação física no ensino superior)

GARCIA, Ângela & HAAS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança.** 1.ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2003. 204 p.

KUNZ, Eleonor et al. **Didática na educação física.** 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160p. (Coleção educação física)

NANNI, Dionísia. **Dança Educação** – pré-escola à universidade. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 191p.

_____. **Dança Educação** – Princípios, métodos e técnicas. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. 289p.

Rafael Gouveia Bueno
Licenciado em Educação Física (2007-2010) pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara. Atua profissionalmente na Escola Municipal Floriano de Carvalho em Itumbiara (GO). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3791876404760415

Sílvia Costa de Oliveira Pasenike
Licenciada em Educação Física, especializada em Educação Física Escolar e mestre em Educação, todos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora titular das redes municipal e estadual de educação em Itumbiara (GO) e professora da graduação em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, também em Itumbiara. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6433557357714679

PENSANDO O ESPECTADOR INFANTIL NA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E NO ENSINO DA DANÇA NAS ESCOLAS

Lidiane Reis e Silva* & Michelle Netto Luiz**

* Projeto “Acorde para Arte”, Brasil
** Professora de dança de escolas municipais de Juiz de Fora, MG, Brasil

Resumo: Este trabalho é resultado de algumas inquietações surgidas a partir de experiências com dança-educação em projetos e estágios, em escolas públicas de Viçosa – MG, que dizem respeito ao acesso que os educandos têm a espetáculos de dança, o que se produz e se propõe para o público infanto-juvenil, seja em ambiente escolar ou em outros espaços. Surgindo o interesse em levar a esse público um espetáculo de dança,

desenvolvido e pensado para eles, condizendo com a proposta de dança-educação desenvolvido nestes projetos. Serão abordados os caminhos percorridos, o processo de criação coreográfica para este público, as apresentações e, algumas reflexões a cerca da dança, seu ensino e formação do público infanto-juvenil.

Palavras-chaves: ensino da dança; público infanto-juvenil; composição coreográfica.

Primeiros Passos: alguns caminhos percorridos.

A partir das vivências e experiências no decorrer do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que cursamos de 2005 a 2009, algumas questões surgiram, algumas sementinhas foram plantadas, algumas paixões foram descobertas e despertadas.

Durante esses anos de atuação com projetos de dança na escola, sempre buscamos estratégias e diferentes caminhos na tentativa de levar os educandos a entenderem e participarem do processo da dança e seu ensino na escola. Tentamos quebrar com o modelo tradicional do seu ensino, que prega a imposição de movimentos, como algo pré-determinado e codificado. Buscamos caminhos que pudessem possibilitar um trabalho de dança de maneira criativa, crítica e participativa.

> ***A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão***

> ***e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. (SCARPATO, 2002, p. 59)***

Quando chegávamos às escolas éramos sempre surpreendidos pelos alunos, que sempre nos perguntavam que “tipo de dança” ensinaríamos, ou que “ritmos” e “passinhos” eles iriam aprender. No decorrer das aulas percebíamos claramente que os alunos demoravam a entender nossa proposta de dança, e ainda insistiam que os ensinássemos a “dançar”, que levássemos “passinhos prontos” e que fosse definido um estilo para ensinarmos a eles.

Podemos destacar uma atividade que realizamos, considerando as características e necessidades de um grupo de adolescentes. Estes alunos mostravam certa dificuldade de se relacionar com seu próprio corpo e com o do outro, além de se provocarem muito com comentários pejorativos e de apelo sexual. Estudando sobre esta faixa etária soubemos que isso fazia parte deste momento de suas vidas, mas não podíamos deixar isso de lado. Propusemo-nos a tratar da questão da sexualidade com atividades de dança que levantassem reflexões, discussões e diálogos a respeito do tema.

Observar o contexto de nossos alunos, o dia a dia deles se tornou fator determinante na elaboração de nossas aulas de dança. Ouvir as solicitações de músicas que eles queriam dançar, por exemplo, foi importante, porém, também foi importante propor discussões sobre as músicas que eles queriam ouvir e dançar e ampliar o seu campo de apreciação oferecendo outras possibilidades musicais e incentivá-los a perceber que há outros estilos musicais, que não apenas os que estão sendo abordados pelos meios de comunicação e que possivelmente

também estão inseridos em seu contexto familiar, escolar, social, mas nem sempre são notados.

Deste modo, assim como apontam os PCN's (1998, p. 80), pudemos contribuir com a conscientização estética e artística ao propiciar-lhes oportunidades mais significativas de apreciação musical. No que diz respeito ao contexto dos alunos, Marques (2003, p.32) ressalta que é preciso se considerar o contexto dos educandos para a escolha de conteúdos, sendo este um dos interlocutores para o "fazer-pensar dança", relacionando os conhecimentos em dança com as relações sócio-político-culturais presentes na sociedade em que se encontram estes sujeitos.

No decorrer das atividades percebemos que os estereótipos de formas e movimentos eram presenças constantes, os educandos ficavam presos ao que é comum, apresentavam um repertório reduzido de movimentos, se restringindo apenas aqueles que estavam acostumados. É possível entender que isto se deve há alguns fatores que estão relacionados às características das idades em que os alunos se encontram e a certos pré-conceitos destacados por Marques (2003, p. 20) como "o receio e medo de trabalhar com o corpo", a dança vista como "coisa de mulher". Ao mesmo tempo podemos considerar que os alunos permanecem a maior parte do período escolar sentados, em carteiras desconfortáveis, sem poderem se movimentar livremente e sendo repreendidos a cada momento de euforia.

Diante destes fatores, torna-se importante estimulá-los corporalmente. Colocar estas crianças e jovens diante de experiências artísticas, principalmente se pensarmos na Dança, parece ser um meio de sanar essa ausência de repertórios de movimentos, de instigá-los a ampliar suas visões e desenvolver uma percepção maior diante das possibilidades do corpo e de suas significações e re-significações.

Recorremos assim à Proposta Triangular no Ensino da Arte, de Ana

Mae Barbosa, que implica nos seguintes tópicos: *conhecer arte, apreciar arte* e *fazer arte*.

De modo resumido, Leão (2003, p.02) expõe estes tópicos: *Conhecer arte* (história da arte) possibilita o entendimento de que arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte. *Apreciar arte* (análise da obra de arte) desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens. *Fazer arte* (fazer artístico) desenvolve a criação de imagens expressivas. Os alunos conscientizam-se das suas capacidades de elaborar imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

Ao perceber a importância de um ensino de Artes pautado nesta proposta, estes três tópicos podem auxiliar-nos no ensino da dança, já que estas ações se complementam e se interligam, em que o conhecer dança visa desenvolver o entendimento desta arte num determinado tempo e espaço, o apreciar a dança propõe o desenvolvimento da habilidade de leitura das qualidades presentes nos espetáculos e apresentações de dança, desta forma educando o senso estético, e o fazer artístico em dança, que significaria o momento de experimentação, exploração e criação da linguagem da dança, compreendendo seus processos e descobrindo novas formas e possibilidades de se expressar com o corpo.

Os PCN's (1997, p. 50) ressaltam que o aluno ao observar e apreciar atividades de dança poderá desenvolver um olhar mais aguçado, sua sensibilidade, tornando-se mais analítico, estabelecendo opiniões próprias. Assim irá compreender e incorporar a diversidade de expressões, reconhecer as individualidades e qualidades estéticas, enriquecendo sua

criação em dança. Podemos entender a Dança como uma linguagem artística potencializadora de experiências artísticas e estéticas para seus educandos, segundo Marques (2003, p. 48) a apreciação se torna um fator relevante no processo criativo em dança, em que os educandos, ao se colocarem na posição de espectador/apreciador poderão emitir análises, interpretações e juízos, diante do que assistem.

Autores como Rattes (2007) e Desgranges (2003) ressaltam que as pessoas não podem gostar e consumir/fruir aquilo que não conhecem, e o prazer ocorre a partir da experiência, o gosto pela fruição em artes precisa ser estimulado, provocado e vivenciado. Assim torna-se necessário despertar o interesse para determinadas ações, motivar a vivência e estimular o desejo de busca de novas experiências artísticas, mas para isto devem-se existir caminhos para seu exercício.

Quanto ao estilo de dança que conheciam ou se já haviam assistido a espetáculos de dança, os alunos sempre se referiam às danças de rua, ao hip-hop, ao forró, ao balé clássico e algumas vezes a dança contemporânea. Alguns alunos diziam ter assistido a algum espetáculo de dança na própria escola, como dança de rua e dança contemporânea, mas muitos diziam não entender nada, como pudemos perceber na fala de alguns alunos, que assistiram espetáculos de dança contemporânea na escola, como: “os bailarinos ficam se jogando no chão, fazendo umas coisas estranhas que a gente não entende nada”, “são danças meio estranhas”.

Neste sentido Gagliard (2000, p.75) nos atenta para o tipo de espetáculo dirigido ao público infanto-juvenil, ressaltando que se este for “muito complicado, a criança espectadora se desencoraja e abandona o campo”, assim percebemos na fala dos alunos, o desinteresse diante do que assistiram. Nesta mesma perspectiva Pondé (1984, p.122) destaca que a

linguagem para crianças não deve apresentar um grau elevado de complexidade, para atingir melhor o receptor.

Considerando-se que essas apresentações de dança contemporânea, que são levadas para as escolas, normalmente não foram criadas pensando-se na experiência estética e artística deste o público, é possível compreender as respostas destes alunos. É notável, que, normalmente os espetáculos de dança, qualquer que seja o estilo, têm desenvolvido seus processos de criação a partir de temáticas que se relacionam com o mundo adulto e são estes mesmos que se levam para a apreciação dos jovens como se não fizesse a menor diferença.

Alguns autores ressaltam que as crianças e os adolescentes passam por diferentes fases de desenvolvimento e aprendizagem, e cada fase é caracterizada de maneira distinta, isto também acontece em relação às experiências perceptivas e os níveis de compreensão, neste sentido Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que:

> ***As diferenças de desenvolvimento são claras; uma criança de cinco anos terá experiências perceptivas e níveis de compreensão diversos dos de uma criança de dez anos. Estes fatos são básicos para qualquer programa destinado a estimular a evolução da consciência estética. (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 379)***

Deste modo podemos concordar com os autores, reafirmando que torna-se necessário levar em consideração as características das faixas etárias, o grau de desenvolvimento e o nível de compreensão destes indivíduos, tanto para a aplicação de atividades de dança quanto para a proposta de apreciação em dança.

Fazer dança para criança: nosso processo de criação.

Depois de vários estudos teóricos e também de muito contato e observação do público infanto – juvenil, decidimos colocar em prática nossa pesquisa através da criação de um espetáculo pensado exclusivamente para o público infanto-juvenil.

O primeiro passo para começarmos essa aventura foi fazer uma pesquisa em diferentes meios de comunicação como internet, livros, revistas, vídeos, sobre grupos ou companhias de dança que coreografam especificamente para este público. O resultado encontrado foi mínimo, encontramos pouco material com esse foco e ainda assim, não eram de fácil acesso, primeiro por serem de outras regiões do Brasil e segundo porque também não tinham produção videográfica ou material publicado.

A pequena quantidade de grupos e/ou bailarinos que realizam produções de dança para o público infanto-juvenil aliado à escassez de bibliografia sobre esta temática nos faz pensar que ainda não existe uma preocupação com determinadas produções. Isto nos levou a refletir sobre o papel da dança para com este público, dos produtores de dança e nosso papel, enquanto artistas-docentes, diante do ensino da dança.

Partindo dessas vivências, da observação dos alunos, da problemática da dança da na escola e da escassez de companhias de dança que coreografam especificamente para o público infanto-juvenil, formamos um grupo de dança com foco especifico no público em questão. O grupo era formado por sete integrantes, estudantes do Curso de Graduação em Dança da UFV.

De modo geral, nosso processo de criação se desenvolveu a partir de questões ligadas ao universo infantil, utilizando dos jogos e das brincadeiras, já que são elementos que utilizamos como procedimentos metodológicos em nossas aulas de dança na escola, por isso optamos em

desenvolver nosso processo de criação a partir desta temática.

Iniciamos nosso trabalho definindo também para qual faixa etária iríamos focar o processo de criação em dança. Escolhemos o período de 7 à 9 anos de idade, entendendo que nesta idade a crianças tem mais tempo para se manter na aula de dança e também porque desenvolvíamos projeto com esta faixa etária.

Fizemos diversos laboratórios práticos reproduzindo e reelaborando momentos vindos diretamente das crianças, momentos que foram observados durante aulas de dança que aplicávamos, momentos espontâneos em que a criança estivesse distraída. Buscamos trabalhar esses movimentos, envolvê-los em nossas coreografias para que esta fosse uma das formas de conseguir com que as crianças se identificassem com a dança apresentada, vi-se na dança um pedacinho de si própria.

Tivemos o cuidado, durante todo o processo de criação, mas com mais ênfase neste primeiro momento, de fazer os movimentos observados, modificá-los e usá-los em nosso trabalho de uma forma não “banalizada” e simplista, executá-los sim de uma maneira que não parecêssemos crianças, pois segundo Lowenfeld e Brittain (1997, p. 241) nesta fase “(...) a criança começa a desenvolver noção mais consciente e maior sensibilidade, no tocante ao seu meio. Com efeito a criança está se tornando cada vez mais crítica a respeito de si mesma e dos outros (...)”, e partindo desta criticidade encontrada na criança nessa faixa etária a preocupação com a elaboração dos movimentos foi um fator bastante presente em nosso processo de criação.

Desta maneira pudemos perceber neste momento do processo que compor especificamente para o publico infanto-juvenil é trabalho qualitativo, que pense nas características das crianças e em seu desenvolvimento, para que o movimento não se torne estereotipado, e

acabe ficando desinteressante para as crianças.

Para o processo de criação, precisamos de mais elementos que nos trouxessem idéias para a criação de movimentos, e então iniciamos a escolha de um tema gerador, pois em seu trabalho Citelli (2001, p. 95) fala que o tema gerador tem um “caráter múltiplo, ou melhor, a capacidade de abarcar em si, em estado latente, uma rede de assuntos mais ou menos extensa, assuntos que vêm à tona ou não”.

Deste modo o tema foi escolhido a partir de nossas vivências e observações dentro e fora da aula de dança, como por exemplo, no momento do recreio ou em outras aulas. Também queríamos um tema que tivesse relações com o cotidiano das crianças e que as envolvesse como um todo.

Logo escolhemos o tema brincadeira, desta maneira conseguimos englobar a realidade das brincadeiras encontradas atualmente, mostrar as diferentes brincadeiras mais presentes no passado e que hoje ficam um pouco esquecidas e com isso fizemos dos nossos laboratórios práticos uma grande brincadeira. Experimentamos, brincamos de várias brincadeiras, para que destes momentos surgissem movimentações interessantes que pudessem fazer parte de nossas coreografias e desta maneira, através das brincadeiras e seus movimentos pudéssemos mais uma vez causar a identificação do público infanto- juvenil com a dança.

Outro elemento, quase que essencial em nosso processo de composição para o publico infanto-juvenil foi a interatividade. De acordo com Marques (2000, p. 41) “a interatividade torna-se inevitável e indispensável para o ato comunicativo significativo entre pessoas, entre pessoas através da máquina, entre pessoas através da arte”. Então por que não colocar momentos em que houvesse a interação das crianças com os bailarinos que estavam dançando? Fazendo deste espetáculo de dança

uma “obra aberta”, onde a interatividade faz com que o espectador participe da obra, interaja, fazendo desta uma arte participacionista. (SILVA, 2001).

Essas interações aconteceram como forma de brincadeiras, eram momentos em que as crianças brincavam conosco e que faziam ligações com a próxima “dança brincada”, ou seja, com a próxima célula coreográfica, logo a interatividade não é algo programado, havia o momento para acontecer, mas não sabíamos como iria acontecer, isso era de acordo com o público.

Esse elemento foi muito bem vindo em nossas apresentações, ficou visível o quanto é importante a interação das crianças com o que esta acontecendo, ela entra no “mundo” que propomos e mais uma vez se identifica com a dança, fazendo dela um pedacinho do mundo e de si um pedacinho do mundo da dança.

Desenvolver um trabalho voltado para o público infanto-juvenil exige-se um cuidado muito grande e atenção especial para a linguagem que se desenvolve, escolha de temas que condizem com os interesses e necessidades deste público e com isto leve o espectador se identificar com a obra, é preciso também se atentar para todos os detalhes, movimentação, figurino, músicas, cenário.

As apresentações e os “resultados” percebidos.

Com a finalização do processo de criação, após muita teoria, muita observação, conversas e laboratórios práticos, levamos nosso trabalho a público. Fizemos ao todo seis apresentações na cidade de Viçosa – MG, em escola municipal e cooperativa, Sede da Pastoral do Menor de Viçosa, Ludoteca - UFV, Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) - UFV.

Atingimos um público de aproximadamente 240 crianças e pré-adolescentes, que tiveram a oportunidade de apreciar nossa apresentação.

As apresentações foram realizadas em lugares físicos diferentes, como por exemplo, lugares de chão gramado, quadra de esportes, salão de igreja, e essa diversidade de espaços influenciou o modo como nosso percurso de criação em composição coreográfica foi sendo desvelado. Assim como no processo de Merce Cunnignham, o nosso processo foi adaptado e fortemente influenciado por estes locais. Nossa composição foi pensada para ambientes abertos, considerando as especificidades de cada local de apresentação, saindo das “quatro paredes” de um teatro. Isto nos trouxe maior complexidade ao termos que adaptar-nos a espaços amplos ou pequenos, próximos ou distantes do público, com piso propício a determinadas movimentações ou não.

Queríamos nos apresentar em um lugar onde as crianças pudessem ficar à vontade para assistir, onde elas ficassem posicionadas na direção em que elas quisessem. E isso aconteceu, em alguns lugares tivemos crianças nos assistindo sentadas entre nós, enquanto estávamos dançando. Em outros as crianças eram posicionadas como espectadores de um teatro tradicional com uma única frente pelas professoras das escolas, porém no decorrer da apresentação elas iam se deslocando, se aproximando.

Podemos considerar que durante todo o tempo do nosso trabalho, no processo de criação até as apresentações, o público foi o fator determinante. O público foi influência para a construção de uma obra que se deu por inacabada, que permitiu e solicitou para ser prosseguida assim como a idéia inaugurada por Bakhtin na década de 1920 – *Interatividade:Autor-Obra-Recepção*. (PLAZA, 2003).

Pudemos observar durante as apresentações para o público com faixa

etária de 7 a 9 anos que num trabalho pensando exclusivamente neles a interatividade ocorreu de maneira natural, como parte da apresentação, elas não tinham vergonha de participar e com isso demonstraram bastante interesse no que estavam assistindo.

Dentre as apresentações que realizamos destacamos algumas experiências que se tornaram mais significativas para estas reflexões. Estas ocorreram na Escola Municipal José Teotônio Pacheco e na Pastoral do Menor. Porém é preciso destacar que grande parte das crianças que assistiram a estas apresentações já estavam tendo aulas de dança a partir de projetos de extensão do Curso de Dança da UFV orientados na perspectiva da dança-educação.

Nas duas apresentações o público se mostrou bastante participativo, pudemos notar como os alunos se atentaram para tudo o que estava acontecendo em cena, pelos olhares curiosos, pelas expressões faciais, pelos risos ou momentos totais de silêncio, podíamos perceber como estes espectadores estavam atentos e reagiam diante daquilo que assistiam, de modo geral os alunos interagiram e demonstraram compreender a proposta.

Em alguns momentos que propusemos interação dos bailarinos com o público, tivemos respostas inesperadas, em determinados momentos esperávamos a participação dos alunos, e não a tivemos, em outros momentos participavam mesmo se apresentando vergonhosos, mas percebíamos o interesse pelo que acontecia e as trocas de olhares foram constantes. Ao final da apresentação sempre abríamos espaço para uma conversa com as crianças, deste modo pudemos notar que eles se identificaram com nossa proposta, nos relataram algumas cenas, destacaram algumas brincadeiras que apareceram na coreografia, relacionaram as imagens utilizadas como objetos cênicos com as

seqüências de movimentos presentes na apresentação. Sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura diante da obra assistida, uma ação que deve ser destacada na formação de público, segundo Desgranges (2003) e Rattes (2007).

A experiência de direcionar nossas apresentações para as escolas nos leva a refletir outra questão relevante que foi detectada por Rattes (2007), que a escola pode se tornar uma aliada na divulgação e na possibilidade de acesso de crianças e adolescentes a produtos artísticos e culturais. Acredita-se que, este ambiente escolar, é o espaço que poderá incentivar e desenvolver o hábito à fruição, apreciação e o conhecimento em arte, despertando a sensibilidade, além de propiciar o processo de criação destas crianças e adolescentes diante das artes.

A escola talvez seja um dos locais apropriados para esta iniciação e incentivo pelas experiências artísticas, propondo a ida ao teatro e trabalhando conteúdos das artes em sala de aula, trazendo as relações entre o fazer e o apreciar. Para isso deveriam ser criadas estratégias e projetos que envolvam diferentes caminhos para esta prática. Neste sentido Desgranges (2003) destaca:

> ***A prática continuada do teatro por crianças e jovens, aliada à freqüentação aos espetáculos, cria uma via de mão de dupla que favorece a compreensão do fenômeno teatral. O exercício dramático sensibiliza para uma recepção mais atenta, crítica, e aberta a concepções cênicas novas e divergentes, ao mesmo tempo que a ida ao teatro, o diálogo com as obras contemporâneas, possibilita melhor aproveitamento dessas atividades em sala de aula. (DESGRANGES, 2003p. 72)***

Torna-se necessário possibilitar o contato deste público com espetáculos dedicados a eles, para assim criar relações com os

conhecimentos adquiridos no processo de ensino da dança na escola.

Podemos deste modo, destacar que a apreciação em dança por parte dos educandos desde as séries iniciais, com apresentações especiais para esses grupos, pode se tornar um caminho de maior entendimento para com esta arte, tornando-os mais habituados com os elementos da linguagem artística da dança e despertando-os para a busca de novas experiências artísticas e estéticas.

Acreditamos que quanto mais as crianças e os adolescentes tiverem contato com as apresentações específicas para sua faixa etária, mais prazer terão em manter contato com este tipo de atividade, tornando-se mais familiarizadas com certas as linguagens e reconhecendo certos signos, despertando seu interesse pela dança.

Considerações Finais

Nós profissionais da dança e das artes em geral, lutamos por um espaço nas salas de aula, a partir do que nos propõe a LDBs e os PCNs no que diz respeito às melhorias do ensino de Artes na escola. É preciso então voltar a atenção para as produções para este público, proporcionar uma maior interação deste público com espetáculos de dança e as artes em geral destinados a eles.

Enquanto não nos propusermos a realizar espetáculos de dança específicos para este público ou, como pudemos ver em nosso estudo com as palavras de Desgranges (2003), não conseguirmos propor às crianças que sejam espectadores contínuos de espetáculos de dança, parece difícil que se possa desenvolver o gosto e o hábito pela diversidade de experiências artísticas e culturais.

Acreditamos, assim, que se pudéssemos possibilitar o acesso deste

público a espetáculos dedicados a eles, considerando-os de maneira especial, como um público que tem suas necessidades particulares e interesses próprios, este poderia ser um caminho para levá-los a um maior entendimento da Dança-arte no contexto escolar.

Neste sentido, compreende-se que o acesso à dança, por meio de apresentações específicas para crianças e adolescentes, pode estar diretamente relacionado ao processo criativo desenvolvido no ensino da dança na escola. Desta forma, poderíamos abrir um caminho que proporcionasse uma experiência mais sensível diante de apresentações de dança e de diversas obras de arte.

Pudemos verificar normalmente que as crianças e os adolescentes estão influenciados pela mídia e pelos meios de comunicação em massa e acabam consumindo somente aquilo que é imposto por estes meios. Deste modo, se não nos propusermos a produzir e oferecer produtos destinados a este público, talvez as crianças e os adolescentes continuem consumindo e apreciando apenas aquilo que lhes é dado por estes meios sem desenvolver o gosto por outras experiências artísticas e estéticas.

Percebemos, assim, a urgência em se voltar a atenção para este tema, e para público infanto-juvenil e para o ambiente escolar, acreditando que este espaço pode ser um caminho de maior compreensão e aceitação da diversidade que a arte da dança traz e de uma dança contextualizada, tanto em relação ao ensino da dança na escola como ressalta Marques (2003), quanto na busca de tema para as produções trazidos do cotidiano, dos interesses deste público. Tendo em vista, que a dança, como uma linguagem artística, possui suas especificidades e as propostas de apreciação e sensibilização estética diante de espetáculos e apresentações específicas para este público é um percurso que ainda deve ser experimentado.

Se pretendemos formar públicos e inserir a dança no contexto escolar, seria necessário considerar estas e outras características neste tipo de produção, para que o público se identifique com o que assiste, apreenda conhecimentos que façam parte da vida e do cotidiano deles. Desta forma mostra-se importante desenvolver trabalhos direcionados ao público infanto-juvenil, pois a criança e o adolescente possuem características de desenvolvimento próprias em cada faixa etária, apresentam níveis de compreensão diferentes, certas individualidades, diferentes comportamentos, experiências perceptivas distintas de acordo com a idade.

Chegamos ao ponto crucial destas considerações finais, a dança produzida especialmente para crianças e adolescentes poderia diminuir essas fronteiras entre o artista/docente e o espectador/aluno, quebrando com certos pré-conceitos e criando uma nova relação e entendimento da dança na escola.

Referências Bibliográficas

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais :arte / Secretaria de Educação Fundamental (5ª à 8ª Séries). – Brasília : MEC /SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental (1ª à 4ª Séries). – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do espectador / Flávio Desgranges. – São Paulo:Hucitec, 2003. Il. ; - (Teatro; 46).

GAGLIARDI, Mafra. Recepção Infantil da Obra teatral. Comunicação & Educação, São Paulo, [171 : 74 a 77, jan./abr.] 2000.

LEÃO, Matos Raimundo de. Apreciação da obra de arte: e proposta triangular. Revista de educação CEAP - Ano 11 - nº 43 - Salvador, dez/2003.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. [S.l]: Mestre Jou, 1977.

MARQUES, Isabel A. Apreciação e Interatividade: Casos que Dançam. Comunicação & Educação, São Paulo, (19): 39 a 45, set./dez. de 2000.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola / Isabel Marques – São Paulo : Cortez, 2003.

PLAZA, J. Arte e Interatividade: Autor-Obrar-Recepção. In: Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ, Ano 4, n.4, Março, 2003.

PONDÉ, glória Maria Fialho. Poesia e Folclore para a criança. IN: ZILBERMAN, Regina

(Org.). A produção cultural para a criança. 2ª Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. 192p. (Novas Perspectivas, 3).
RATTES, Plínio César Dos Santos . Públicos do Teatro Vila Velha. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Comunicação. Salvador, 2007.
SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo - Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.
SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distancia em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande/MS – Setembro/2001.

Lidiane Reis e Silva
Bacharel e Licenciada em Dança pela UFV - MG, concluiu o curso com a **pesquisa "A Dança para o público infanto-juvenil: a relação entre o ensino e as produções"**, em Julho de 2009. Apresentou "Educação Ambiental e Corporal para crianças do ensino público de Viçosa" e "Percepção Artístico-corporal: do jogo à dança" no 4º CBEU, Dourados-MS, em 2009. Em 2010 atuou como arte-educadora no Palácio das Artes, Praia Grande – SP, como orientadora de visitas em exposições de arte e como arte-educadora das oficinas de Dança. Atualmente é integrante do Projeto "Acorde para Arte" uma proposta integrada de arte-educação.

Michelle Netto Luiz
Pós-graduada em Teatro e Dança na Educação pela Faculdade Angel Vianna no ano de 2011 com o trabalho **"Pensando o espectador infantil na composição coreográfica"** e Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa no ano de 2009 com a pesquisa **"Composição Coreográfica: um processo criativo para apreciação do público infanto-juvenil"**. Articuladora cultural em dança do Projeto "Gente em primeiro lugar", da Funalfa (Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – Juiz de Fora, MG) nos anos de 2009 a 2011, e atualmente professora de dança de escolas municipais de Juiz de Fora, MG.

PHYSICAL MIND-MAPS

Cecília de Lima

FMH/UTL. Pólo do INET-MD, Portugal

Abstract: *Physical Mind-maps,* is an intra-disciplinary methodology of artistic/ educational practice that investigates how to develop and articulate an embodied thinking applied to a creative exploration of an individual artistic vision. This methodology is being developed within the ambit of the PhD research that I'm currently developing, which looks into the following problematic: with dance education there is an intensification of the sensorial somatic perception, gained specially with the practice of 'Release Techniques'. However, the particular knowledge generated with such intensified perception remains underexplored due to the difficulty of transducing the *qualia* of dance experience into a verbalized mode and, subsequently, the difficulty to integrate such knowledge with the regular, verbal mode of thought.

Keywords: embodiment; cognitive-metaphor; thought; sensorial; artistic-research; kinesthetic-intelligence.

Introduction

This report relates to a Lecture Demonstration realised within the realm of SIDD Seminar 2011 at the FMH-UTL in Lisbon, with the intent of presenting an overview of the methodology that entitle as Physical Mind-maps (PM-m). The artistic/ academic nature of this methodology drove me to consider imperative to make an exposition of the gist concerning the research problematic and the artistic insight where it derives from. Hence the lecture was divided into two parts: a 1st part concerning an overview of the research study and a 2nd concerning the actual exposition of Physical Mind-maps.

Throughout this communication several concepts and topics emerge inviting for a deeper insights. Although intrinsic to the theme, such insights do not fit the ambit of this paper, therefore I leave those notions, or ideas to an open interpretation. With such openness, I would like to propose space for a personal reflection, hopping, in this way, to generate an enticement for further discussions.

1st PART of the lecture demonstration: overview on the research study entitled: *"Reversal Thinking- perceiving the world as e-motion*

Research Problematic

During several years practicing contemporary dance as a performer and choreographer I've been observing that through the practice of dance the dancer gains an intensification of his proprioceptive awareness. Such

intensification tends to reflect an altered state of consciousness in which reality is perceived as embodied motion condition. However, the nature of such motional awareness inebriates the usual, verbal articulation of thought. Thought becomes unformulated as a formal language and increases as a sensorial somatic perception.

According to the theory of language and thought originally developed by the Russian psychologist L. S. Vygotsky (1985), language plays a central part not only in the development of thought but in the historical growth of consciousness as a whole. António Damásio (2003), (among other scientist that defend the Embodiment Theory) complements Vygotsky's theory claiming that thought corresponds to the processing of imagery that in an unconscious level derive from a somatic perception and latter become abstracted into different levels of representation, being language a main groundwork for such abstraction.

As we learn to speak, we learn to translate experience through an abstraction of our physical perception; we learn to project and gather meaning of experience through language and therefore the semantic structure of verbal communication we practice subtly becomes the structure on which we consciously relate to meaning.

In one way, the regular patterns of thinking are so abstracted into a formal system that the consciousness of its original somatic source becomes lost. On the other hand, with the practice of dance, thought becomes so intensively involved in the sensorial consciousness of somatic motion that the dancer loses his normal ability to translate experience through an articulated system of formal concepts. At a consciousness level these two modes of thought function as detached faculties and the ability to integrate them is still very unfulfilling. My research intends to contribute to potentiate the integration/ interaction between the regular, formal thinking

developed through language and a sensorial motional thinking achieved with dance.

The Seed of the Research- the altered state of consciousness in dance and the embodiment of motion

Like Merleau Ponty (2006) suggested, the artist's body transubstantiates with the world through the mediums of his art. The artistic act of the painter happens through an embodiment by the artist of the colors, forms, light, etc. Like the painter becomes the color, lines and light of his painting, the artistic act of the dancer happens not when he moves but when he becomes movement or a motion force.

But what constitutes this perception of becoming movement mentioned by many dancers? How does the dancer experience such consciousness state of embodying motion? Based on my own experience and on the testimony of several dancers, I present here a brief allusion of some characteristics intrinsic to such perceptual state generally expressed as "becoming motion":

1- Perceiving the body as a manifestation of energy: as the dancer's body moves, he dives into the physical consciousness of the sensation of movement so he senses him self as a physical quality, a force, an energetic manifestation. His perception rests in the sensation of an ever-forming cloud of energy, not a neutral energy, but energy carved by the moment and tainted by a history of affections, loaded with desire to be anima, a desire to recreate movement.

2- Detachment of identity and sense of universal consciousness: in moments of dance, the dancer's consciousness disintegrates as a formalized identity to become an embodiment of the process of breathing

and sweating, of the flow of blood circulation, of the rhythmical pulsations, and of the wavering of micro vibrations. Such intensified consciousness of corporal energies generates an unconsciousness of the dancer as an individual. There is a feeling of being simultaneously no thing and everything. He experiences himself not anymore as a border that determines the duality of an interior and exterior morphology, but as the quality of moving through this border. A continuous motion cycle generated by the tension between the paradoxal needs of the body: absorbing and expelling, opening and closing, etc.

3- Perceiving space as an elastic force between dualities: as the dancer embodies the tension of bodily paradoxal needs, his perception of space gains an elastic quality: expanding and contracting.

4- Perceiving a continuous state of transformation: captivated by the process of continuous energetic recreation, the dancer's awareness becomes embodied by an ongoing motion of transformation; not a transformation into something, but a feeling of 'being' transformation; a state of becoming or being the force of becoming. In the act of dancing he plays with the vertigo of the momentum of becoming.

5- Perceiving time as a physical quality: the dancer conceives time through the embodiment of his transformative motion. Transformation, emerging as an continuous process of physical survival, generates the before and after and therefore it provides a physical significance to time. Through such physical perception time gathers volume, weight, and plasticity. It moves through the elastic quality of space. The dancer plays with such elastic quality not through a relation of control, but through a feeling of intensity in a game of seduction.

6- Perceiving emotion as a physical action: as the dancer dives deeper into the consciousness of motion he becomes involved by a physical 'e-

motional' perception where the impressions of micro-motions become alive.

7- Making sense through sensation: involved into the sensorial experience of the moment, the body becomes an atmosphere of sense.

Artistic Ground -the theory of Open Form

To approach the relation between the sensorial perception enhanced with dance and the formal conception of the generality of systems that conceive reality, I will depart from the artistic theory of 'Open Form'. Essentially I would refer to Open Form as a mode of thought generated through the reflection on art as a creative exploration based on the tension between what is formalized and the openings generated by such formalization or what is formally undetermined (left open). Here I will approach this theory by considering such creative dynamics at the level of perception: the tension between sensorial and formal awareness. The conception of Open Form, approached in such manner, will then launch the artistic framework as well as the methodological guidelines of thought of this research.

According to Umberto Eco (1989), the artistic philosophy known as 'Open Form', looks into an art work as a original vision that generates its poetic message through the tension between what is formalized and what is left open, either at an interpretative level or by undetermined structural, constructive or even contextual elements. Openness and formal indeterminacy is a perspective chosen by the creator rather then an inescapable element of artistic interpretation. This insight has become a central aspect of the poetics of avant-garde work and an '*avant-garde* corruptor' of prescribed conceptions.

Although Umberto Eco refers mainly to two different levels of openness

within an artwork (openness at the level of material form, where there is a decision of the artist to leave the arrangement of the work constituents either to the public or to chance; and openness at the level of the semantic content, where different possible interpretative meanings are deliberately and systematically created by the author), the significance of the theory of Open Form within the Post Modern artistic context has evolved into the practice of new levels of artistic openings. Such openings reflect the re-identification of the way art is processed, experienced and distributed, as well as a creative structuring of art social participation and responsibilities. Ultimately, the focus on art as a process of creative interaction instigated the development of openness at innovative levels, as post- production and dissemination. As Professor Ric Allsoop (2007) refers, opposite to consider the artwork as an autonomous or original form, post-production opening finds means of 'insertion into innumerable flows of production, shifting from structured compositional forms to the fluidity of an economy'. Allsop (2007, p.9) Therefore, contemporary open work places meaning not on the artwork it self

> ***'but in its performance, its dissemination/dispersal across multiple contexts, which continually reactivates the work (…) Dissemination as a critical framework suggests a means of engaging with contemporary practice that is concerned more with ideas of process, mobility, liquidity, flow, transmission than with form, object, materials and techniques…' Allsoop (2007, p. 12)***

Vision into the theory of Open Form and the challenge that it proposes

Throughout history humans organize their perception into different formal

systems of knowledge that try to explain reality as language, science, religion, politics, etc. Inherent to this process, these systems need to be formalized by patterns, physical laws, conventions etc. As these different systems progress (in parallel, in conflict or in interaction), their formal structures start to reveal themselves as deficient or insufficient to explain new developments in the mode of perceiving reality. The form itself needs to break its borders in the process of trying to be more like the reality it wants to reflect.

An ultimate example is the theory of Quantum physics that suggests that what we perceive as a material configuration is in essence an impermanent dense concentration of energy, and this concentration of energy exists in constant, subtle transformation. This theory dismantles a fundamental pillar in which we conceived and structure reality: the idea of finite matter. Such idea offered the possibility for a final and definitive grasping point, it offered the potential to ultimately translate realty into a formalized concept; but when this view is gone and the ultimate grasping point is also just a formalized concept, we are left with a great challenge to the previous system of values and concepts in which reality has been conceived.

If things in themselves are in essence a momentary flow of energy, impermanent and ungraspable, it becomes impossible to fully grasp their essence in a formalized manner. Any formal definition is a simplified mental strategy, a transduction map. It is a necessary map of experience but can't represent experience it self. Conceived in function of experience, a living form needs to generate breath, therefore it needs to be a temporary, permeable, resilient structure.

Artistic approach to Open Form

Departing from such vision in my artistic research practice I approach the

theory of Open Form by restraining and repeating formal settings to grow sensorial awareness and open micro-perceptions i.e., searching for openness not by opening the formal settings, but opening the awareness of micro-perceptions within a pre-determined frame for movement.

By requesting to *do a movement form*, one is intrinsically generating form with the body and therefore embodying a form. But the consciousness of such embodied experience can become more or less developed. Through my artistic work I seek to develop the consciousness of such movement embodiment. In order to do so I redraw the mental focus from what constitutes the form, and turn it into the sensorimotor perception generated by experiencing a pre-determined movement form. When the movement form is strictly predefined and often repeated, the dancer's consciousness doesn't need to focus on the formal aspects of the movement, therefore his awareness can be directed to the sensorimotor perceptions given by the form. Through such sensorial awareness he finds a new range of subtle openings into the way he relates to the movement. The repetition of the form doesn't account for a repetition of his subjective experience but as an opportunity to explore further the micro-nuances of the movement within each particular moment.

During this lecture I've tried to give a practical hint of such notions through a demonstrative exercise that consisted in repeating a simple movement, each time adding a new formal limitation that made it more and more defined (starting with a simple demand to stand up and lift both arms at the level of the ears and towards the end it included directions related to the focus of the eyes and a breathing pattern). This exercise would seemingly take away the space for subjective input. But where do we want to focus such subjective intervention? By successively adding external definition concerning additional details of how to do the 'same movement', one doesn't perceive each repetition as a replication of the movement form,

but starts to gain awareness into the many potential nuances possible in the act doing a movement form. Moreover, the fact that there is a successively external input into the definition of form takes the responsibility away from the formalizing process and opens space for consciousness to focus on the experience of the form. Hence, subjective intervention is directed not to the potential ways of forming but to the consciousness of how one experience and therefore conceives a pre-determined formal setting.

Artistic Vision

This approach to Open Form leads to the artistic approach that I call Sensorial Art, which relates to the perception of movement through two main perspectives,

- Experiencing reality through a naked perception[54]: through my work I seek a way to absorb reality through a constant sensorial involvement. By practicing the perception of a continuous flow of sensorial impressions, consciousness emerges as a continuous movement process, it emerges as a sensation of travelling into the vertigo of momentum impelled by the constant affections of sensory compositions. The notion of meaning becomes then undressed in the sense that it becomes detached from static formal identification to become perceived as a motion process driven by sensorial affects.
- Relating to movement as a force generated from a paradoxal condition: in a static understanding of the world there is a permanent conflict between a formal duality of oppositions. In a motional understanding, the

[54] Expression inspired on the notion of the naked image from José Gil (2006)

tension of such conflict is the paradoxal condition for becoming alive…

2nd PART of the lecture demonstration – Physical Mind-maps overview

Context

Confronted with the problematic of how to articulate the knowledge generated through the kinesthetic intelligence developed with dance, I realized that part of the difficulty to articulate such perceptive knowledge emerges from a common disembodied conception of knowledge that grounds many academicals studies, even within the field of dance. Consequently, in 2009 I started developing an artistic laboratory with the 1st and 2nd year's students from the Contemporary Dance Department of the Amsterdam Faculty of Arts, which I named Physical Mind-maps (PM-m). This laboratory aimed to develop a methodology focused on developing an embodied creative thinking for articulating an individual artistic vision/ voice. Based on this previous experience I'm developing this methodology further and implementing new laboratories in order to mature its tools and exercises as well as to fundament and structure it in more depth. [55]

Basic definition

I describe Physical Mind-maps as an intra-disciplinary methodology focused on developing an embodied creative thinking for articulating an individual artistic vision/ voice. From other perspective, PM-m can be

55 Presently I'm developing a PM-m laboratory at the FMH-UTL, with the students from of the master course in dance.

considered as an aesthetic research practice of thought deriving from movement experience, in the sense that it is focused on the exploration of individual sensorial-emotional experience and values as a base for developing an artistic vision/voice.

1st concern of PM-m – embodied thinking

The main research question that PM-m raises relates to - how to approach and develop an embodied creative thinking? Once that, according to the theories of embodied cognition, the mind is inherently embodied and thought derives from a somatic perception, the concept of embodied thinking or thinking through/ from and with the body implies to transfer meaning from a sensorisomatic experience to the domain of subjective experience and mental ideas. But, how does that happen? How can the expression of a sensorial physical experience be transposed into the verbal domain of ideas? I approach this issue through a practice that finds scientific fundament on the theory of Cognitive Metaphors by Lakoff and Johnson.

Main scientific fundaments -the theory of Cognitive Metaphor

Departing from two of the major findings in cognitive science, which defend that the mind is inherently embodied and thought is mostly unconscious, Lakoff and Johnson (1999) co-relate linguist evidence with some studies in neuroscience to demonstrate that “most of our ordinary conceptual system is metaphorical in nature… the way we think, what we experience and what we do every day is very much a matter of metaphor” Lakoff and Johnson (1980, p.454); e.g.: Affection is Warmth; Time is Motion; Happy is up. Therefore, prior to being used as a figure of speech,

the metaphorical process is basic for the construction of language and the development of thought. Furthermore, according to the authors, the way we conceptualize our subjective mental life as subjective judgment and experiences come mostly from sensorimotor domains and the cognitive mechanism for such conceptualization is conceptual metaphor. Therefore, our conceptual system is grounded on basic-level concepts that emerge by virtue of direct, systematic correlates with experience, depending on motor movement, gestalt perception, and mental imagery. To such concepts the authors name *emergent concepts* or *primary metaphors. "*…Primary metaphors are cross-domain mappings from a source domain (the sensorimotor domain) to a target domain (the domain of subjective experience) preserving inference and sometimes preserving lexical representation" Lakoff and Johnson (1999, p. 58).

Cognitive Metaphor theory is not merely strengthening the notion that thought derives from a somatic perception but it also reveals the metaphorical process as the cognitive linking process of how the elemental embodied experience becomes verbally projected into the subjective mental domain. Therefore the transference of meaning between the domain of sensorimotor perception and the domain of subjective mental expression is actually an unconscious process inherent to the metaphorical nature of our cognition. Such metaphorical process is established through neural connections, "those connections, which you have unconsciously formed by the thousands, provide inferential structure and qualitative experience…" Lakoff and Johnson (1999, p.57). Consequently, to work out the issue expressed above passes mainly through: bringing sensorimotor perception and the metaphorical linking process that intuitively results from sensorial experience to a more conscious level, and exploring the metaphorical constructions intrinsic to verbal communication.

Research structural functioning

As a result of the findings of Cognitive Metaphor I structure the general operative plan of PM-m through three intertwined phases:

a. Exercising the sensory motor perception, leading to increasing sensorial-motor awareness, and to the exploration of self-consciousness through such sensorial reality.
b. Exercising creative modes of verbally articulating specific sensorisomatic experience focused on physical qualities, the movement principles and on the imagery that were previously explored.
c. This 3rd phase focus on bringing our instinctive metaphorical linking process to a more conscious level. It consists mostly in creative writings and other exercises that explore old and new metaphorical potentials of the physical expressions from the previous phase.

Approach to the 2nd concern of PM-m - development of an Artistic Vision

With the process inherent to the practice of these 3 phases described above I intend to develop a resourceful somatic thinking that consciously practices sensorial experience as a generator of meaning. Such resourceful thinking entails the development of creative skills and self-inquiring, as well as the exploration of the peculiar manner of perceiving the world inherent to an artistic vocation. Consequently the experience of this research practices grants a fertile ground for feeding the development of an artistic vision/voice. In this context, I conceive an artistic vision as an ongoing explorative endeavour that seeks to articulate a personal, creative mode of perception that inter-relates incorporated experience with values,

techniques and aesthetics. To construct such vision I consider two main lines of study: content (the exploration and articulation of basic artistic forces/ forms and contextualization) and positioning (contextualizing the artistic character and intervention areas). Within the line of content PM-m is centered primarily on the exploration of the creative force and problematics, complemented by looking at artistic values, interests and intents and by inquiring modes of development, as well as creative methods and techniques.

The structural system of PM-m

PM-m is driven through a trans-disciplinary practice across three main modules for approaching body-mind creativity: Body Awareness, Artistic Signature and Mind-maps.

- Body Awareness is an approach to movement exploration that conciliates diverse principles and practices of release technique and contact technique to stimulate the development of the consciousness of body movement. This process applies touch and body manipulation as well physical imagery to stimulate sensorial perception of movement.
- Artistic signature combines the exploration of sensorial-motor experiences with visual imagery and verbal expression. It builds such exploration on the interaction between analytical with associative/ intuitive modes of reflection. Within this module I'm developing 2 new lines of exercises, which I call ''sensorial writings' and ' synesthetic exercises'.
- Mind-maps explores the contexts, references and interests within the development of an artistic vision; it is based on the interrelation between analytical /creative maps and individual/ referential maps.

The practice between these 3 disciplinary modules are crossed by

several exercising tools that rely on the theory of the horizontal brain division to gain awareness of an analytical and an intuitive mode of conceive reality, and to practice the inter-relation between these two modes.

The theory of the right and left-brain hemisphere was first developed by the American neurobiologist Roger W. Sperry (1984). He discovered that the human brain has two very different ways of thinking and that the two hemispheres process information in different ways. This theory also suggests that each of us prefers one mode to the other. The right brain is visual and processes information in an intuitive and simultaneous way, looking first at the whole picture then the details. The other left-brain is verbal and processes information in an analytical and sequential way, looking first at the pieces then putting them together to get the whole. Sperry was awarded a Nobel Prize in 1981; although subsequent research has showed that things aren't quite as polarized, the degree to which this takes place is open to dispute. It certainly exists at some level but probably not to the extent claimed by some pop psychology. Regardless of its level of polarized accuracy, here I use the insight of this theory as the foundation settings for several exercises that instigate the conscious interaction between both '*sides*', as a way of exploring links between the different modes of perception, and, in this way, contributing to articulate and improve artistic creativity.

Schematic overview of methodological process of PM-m:

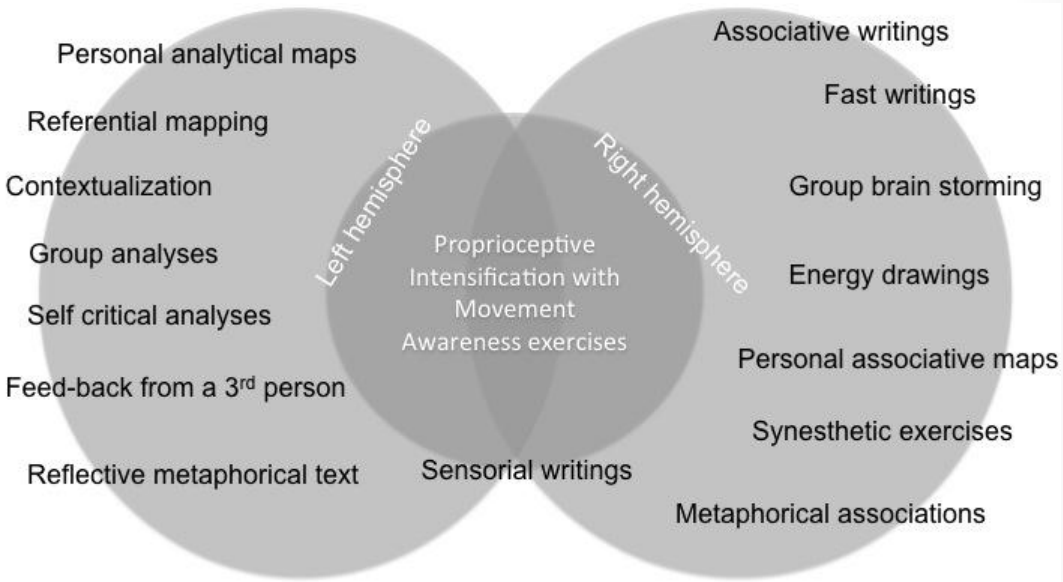


FIGURE 1- SCHEMATIC OVERVIEW OF PHYSICAL MIND-MAPS METHODOLOGY

Departing from the correlative nature intrinsic to its central research issue, PM-m operates through two other adjacent inter-active approaches:

1) Merging artistic practice and theory: by approaching the experiential/ experimental nature of a somatic practice and abstract/ theoretical thought not as separate practices but as one consistent artistic engagement, PM-m works on the creative potential generated by such field of inter-relation.

2) Integrating an idiosyncratic sensibility with formal knowledge: PM-m approaches the creative work not only at the level of an artistic practice but works towards extending such creativity as a practice of an individual mode of though. Such creative thinking based on exploration of an idiosyncratic perception is developed, interrogated, and further uttered through its inevitable relation to formal knowledge.

Concluding – embodied thinking practice as an intra-disciplinary educative intervention:

Although notions like embodied knowledge, thinking with the body or kinaesthetic intelligence, are often present in many artistic, educative and also scientific discourses, the actual comprehension of such concepts remain mostly at a theoretical, intellectual plane or they are practiced in an intuitive manner within the creation of particular artistic works. Such form of knowledge or mode of thinking, as its own nature determines, cannot be achieved through a prescribed formula, but it requests an ongoing practice. Furthermore, as it is grounded on body-mind relation, such embodied thinking practice ought to work thought an interactive tension between what is considered as somatic practices and aesthetic thinking, between a idiosyncratic sensibility and the formal knowledge, and between scientific studies and artistic investigation. Through my studies I've been approaching this field of interactive practice as a 'field of movement' that works through the tension of the in-between formalized sectionings of reality and feeds from its relational movements. Although embodied learning is considered by many as 'something' with great new potentials, the practice of embodiment as a methodology of thought, or a source of knowledge is not applied to educational, academic or scientific fields, where a merely intuitive approach is not enough.

PM-m approaches the practice of embodied thinking as an intra-disciplinary methodology that doesn't rely purely on the intuitive character of artistic creation, but works on bringing intuitive somatic perception to consciousness and intersects such consciousness with formal knowledge and verbal thinking construct. Therefore, this methodology seeks to exercise formal academic knowledge as a basic supporting net indispensable for wavering and emerging the movement of unconscious

thought; a net where the practitioner can find references to convey an embodied idiosyncratic perception of reality. In this way, PM-m endeavour is to open an entrance for such embodied practice to become part of academic studies.

References

Allsopp, Ric (2007). Open work Postproduction Dissemination. ArtEZ Symposium, 15 November 2007, Arnhem

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa*. Mem-Martins: Publicações Europa América.

Eco, U. (1989). *The open work*. Massachusetts: Harvard University Press.

Gil, J. (1996). *A imagem nua e as pequenas percepções.* Lisboa: Relógio d'Agua.

Lakoff, G and Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, LXXVII.(8), 453-486

Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh- The embodied Mind and its Challenge to Western Thought. NY: Basic Books.

Merleau-Ponty, M. (2006). *O olho e o espírito*. Bragança de Mirandela: Vega.

Sperry, R. W. (1984). Consciousness Personal Identity and the Divided Brain. *Neuropesychologia*, *22(6),* 661-673

Vygotsky, L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Cecilia de Lima

Currently Cecília is developing her PhD research in dance at the FMH of the Technical University of Lisbon under the orientation of Professor Daniel Tércio. She concluded her Master Degree at the ArtEZ University- Dance Unlimited (NL), with a grant from Fundação Calouste Gulbenkian. Since 2000 Cecília has been working as a dancer, choreographer and teacher.

QUALIFICANDO MOSTRAS DE DANÇA COM CRIANÇAS: PROCESSOS COLABORATIVOS, APRECIAÇÃO AO VIVO E DE REGISTROS EM VÍDEOS

Alba Pedreira Vieira*, Pedreira, Luandro Vieira**, Aline Dutra Fialho*, Fernanda Di Nardi Bastos* & Daiane Gomes dos Santos*

*Universidade Federal de Viçosa, Brasil
**Universidade Federal do Ceará, Brasil

Resumo: A pesquisa em interface com ensino e extensão, "Educação em Artes", inclui vários subprojetos em Dança; desde 2008, semestralmente, ocorreram as mostras "Ladrilho, Ladrilhando e Brincando" (sétima em dezembro de 2011). O objetivo do estudo é investigar a influência da Mostra no conhecimento artístico das crianças que vivenciaram o palco como intérprete-criadores e a platéia como apreciadores ao vivo e dos registros em vídeo das apresentações. Todos

os envolvidos no evento também assumiram diversos papéis para contribuir com a narrativa construída em processos colaborativos. Os resultados indicam que as experiências acumuladas nas Mostras foram bastante relevantes para ampliar e ressignificar o conhecimento artístico dos participantes.

Palavras-chave: colaboração; vídeo; dança; mostras.

Introdução

Atualmente, há uma crescente preocupação em relação à alfabetização em dança', o que alguns autores (por exemplo, Bucek, 1998) nomeiam de educação estética em dança, outros *somaesthetics*[56] (Arnold, 2005), e ainda há aqueles que chamam esse processo de educação para apreciação da dança. Ann Dils (2007, p. 569) ainda usa o termo 'alfabetização em dança', que é aplicado ao trabalho em que os "estudantes são familiarizados com a dança", ou seja, em que eles participam ativamente da construção do próprio conhecimento em Arte/Dança. Como o corpo é a mídia da dança, e o corpo também faz parte do que se conceitua como 'letramento midiático' (Gallo, Coelho, 2011/2012), ao ampliarmos o conhecimento corporal dos sujeitos estaremos também trabalhando para que eles aumentem ambos letramentos – em dança e midiático.

Buscando transformar a realidade de educandos de escolas públicas e

[56] Tradução livre da autora: educação estética do soma.

creches filantrópicas em relação ao saber artístico em Dança, em Viçosa, MG, Brasil, desde 2008, é desenvolvida uma pesquisa em interface com o ensino e a extensão, "Educação em Artes" (apoio CAPES – Editais PIBID e PAEX -, CNPq, FAPEMIG, FUNARBE e PEC/UFV) que inclui vários subprojetos em Dança. Como parte desses trabalhos, todo semestre, ocorreram mostras denominadas "Ladrilho, Ladrilhando e Brincando" cuja sétima edição foi em dezembro de 2011.

O objetivo desse artigo é investigar a influência da Mostra no conhecimento artístico e engajamento de alunos que vivenciaram o palco como intérprete-criadores e a platéia como apreciadores. Nas apresentações, como artistas, os educandos mostraram obras variadas que foram frutos de processos colaborativos com seus professores de Dança (pesquisadores desse projeto) nos vários laboratórios criativos desenvolvidos ao longo de cada semestre.

Justificamos esse trabalho, pois, nas escolas brasileiras, nota-se que falta, várias vezes, participação ativa de alunos, professores e da escola como um todo na construção coletiva de conhecimentos. Percebemos que pode faltar engajamento por meio de um universo narrativo. Mas, o que vem a ser um universo narrativo?

Dentre os vários estudos de cultura da convergência (Jenkins, 2006) e transmídia (e.g., Jenkins, 2006; Lévy, 1993; Gallo & Coelho, 2011/2012), discute-se a convergência de conhecimentos em um universo narrativo em que todos os participantes são ativos na construção da hi/estória. Há uma diferença entre 'interatividade' – quando a participação na experiência é pré-programada pelos seus propositores, e 'participação' – quando a mesma não é pré-programada e acontece de forma natural pelos sujeitos que constroem a experiência juntamente com seus propositores a partir do seu próprio interesse e engajamento (Weitbrecht, s/d). Esse universo

narrativo é construído pelo grupo de sujeitos (no caso deste projeto, seus participantes) que trabalham com uma "inteligência coletiva" a qual é capaz de gerar conhecimentos complexos que não são possíveis de serem produzidos por um único indivíduo. Esses aspectos são fundamentais em um processo colaborativo.

Processo e Produto da Mostra – Alunos como Intérprete-criadores

Nas apresentações, como artistas, as crianças mostraram obras variadas que foram frutos de processos colaborativos com seus professores de Dança nos vários laboratórios criativos desenvolvidos ao longo de cada semestre. As apresentações das crianças na Mostra englobaram elementos criados por eles mesmos durante as aulas, por meio de estímulos das professoras-pesquisadoras. Durante a elaboração das 'coreografias', decidíamos com as crianças o figurino, a maquiagem e os elementos cênicos. Esses momentos propiciaram reflexão crítica sobre o universo da Dança.

Alguns ensaios das apresentações eram feitos no teatro, e se tornaram momentos ricos de aprendizagem para os alunos sobre iluminação, marcação de palco, entradas e saídas de palco, como se comportar nesse espaço, dentre outros. Na figura 1,[57] uma das autoras deste artigo marca o palco com fitas adesivas, momentos antes do ensaio, para melhor posicionamento dos alunos no espaço. Na figura 2, ainda como ensaísta, ela observa e corrige os bailarinos, e na figura 3 duas estudantes membros

[57] Todas as fotos no texto somente foram tiradas após autorização prévia e por escrito de todos os participantes; no caso dos alunos, por serem menores de idade, seus pais ou responsáveis assinaram um termo de consentimento para que seus dados e imagens coletados fossem usados unicamente para fins de trabalho e publicação acadêmicos.

da equipe do projeto assumem o papel de técnicas na cabine de som e luz do teatro. Na figura 4 podemos observar alunos no palco no momento de um ensaio, e na figura 5 eles exercitam dançar em uníssono, mas assumindo diferentes direções. Já a figura 6 registra alunos ensaiando agradecimento aos aplausos do público após apresentação

FIGURA 1: ESTUDANTE, PESQUISADORA, DIRETORA DE COREOGRAFIA E PROFESSORA DO PROJETO ASSUMINDO O PAPEL DE ENSAÍSTA: ELA FAZ A MARCAÇÃO DO PALCO COM FITAS ADESIVAS PARA MELHOR POSICIONAMENTO DOS ALUNOS NO ESPAÇO DURANTE OS ENSAIOS

FIGURA 2: ESTUDANTE, PESQUISADORA, DIRETORA DE COREOGRAFIA E PROFESSORA DO PROJETO ASSUMINDO O PAPEL DE ENSAÍSTA AO OBSERVAR E CORRIGIR OS BAILARINOS

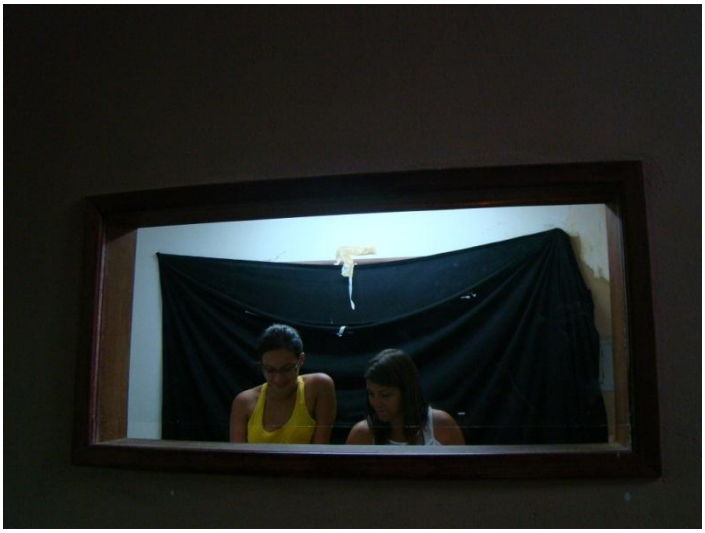


FIGURA 3: ESTUDANTES MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO ASSUMINDO O PAPEL DE TÉCNICAS NA CABINE DE SOM E LUZ DO TEATRO

FIGURA 4: ALUNOS ASSUMEM NO PALCO, NO MOMENTO DE UM ENSAIO, O PAPEL DE BAILARINOS

FIGURA 5: ALUNOS EXERCITAM NO PALCO DANÇAR EM UNÍSSONO EM DIFERENTES DIREÇÕES

FIGURA 6: ALUNOS ENSAIAM AGRADECIMENTO AOS APLAUSOS DO PÚBLICO APÓS APRESENTAÇÃO

Sobre o processo, ressaltamos também como os alunos participaram, em algumas ocasiões, como construtores de elementos cênicos. Um exemplo, ocorreu na coreografia “Brincar de chocalhar” (Mostra de dezembro 2010), dançada pelos alunos da creche Rebusca Posses. Confeccionamos com os alunos chocalhos feitos de matérias recicláveis (latas de refrigerante e rolos de papel higiênico) que foram usados pelos próprios alunos durante sua apresentação para marcar o ritmo e produzir

sons enquanto dançavam. Assim como o trabalho semelhante desenvolvido por Mundim (2003), acreditamos terem sido ações importantes, pois nossa percepção da resposta dos alunos a essa proposta foi bem próxima à da autora:

> ***Com a preocupação de reduzir ao máximo os custos, é criada uma dinâmica de empréstimos entre os participantes e/ou confecção artesanal (com sucatas, retalhos etc), o qual ajuda para uma integração do grupo e estimula o senso de responsabilidade para com o colega. (Mundim, 2003, p. 4)***

Após fazer o chocalho, os alunos o decoraram da maneira que preferiram com tinta guache, lápis de cor, purpurina, dentre outros. Foi interessante ver o envolvimento dos educandos na construção do chocalho e perceber sua grande criatividade. Ademais, eles se ajudavam nos exercícios manuais e davam opinião sobre o chocalho um do outro.

Nas figuras a seguir, vários obras dos alunos: na figura 7, os educandos se apresentam no palco com figurino que não diferencia meninos e meninas; na figura 8, meninos e meninas usam figurino idêntico, mas meninas optaram por usar pintura no rosto – observe também o grupo à direita que toca instrumentos musicais diferenciados enquanto o grupo à direita dança.

FIGURA 7: ALUNOS SE APRESENTAM NO PALCO – MENINOS E MENINAS USAM FIGURINO IDÊNTICO

FIGURA 8: A PINTURA FACIAL DIFERENCIA MENINOS E MENINAS; PARTICIPANTES TOCAM INSTRUMENTOS E DANÇAM

Alunos como público da Mostra

Como público, os alunos assistiram números de dança de seus próprios colegas (de outras turmas da sua escola), de alunos de outras escolas, e de outros artistas convidados com trabalhos de diferentes gêneros (dança contemporânea e do ventre, jazz, flamenco, ballet, forró, dentre outros). À medida que os alunos assistiram vocabulários artísticos distintos, desenvolveram suas potencialidades de análise, contextualização, senso

crítico e estético de obras de arte.

Nas figuras a seguir, podemos observar os alunos (que também são bailarinos em outros momentos do espetáculo) assumindo o papel de público ao assistir diferentes vocabulários: na figura 9, os alunos assistem uma apresentação de Dança Contemporânea, na figura 10, os alunos assistem uma apresentação de Sapateado, na figura 11 eles apreciam uma apresentação de Balé Clássico, na figura 12 os participantes fruem uma apresentação de Dança Flamenca, e na figura 13 eles apreciam apresentação de Danças Brasileiras. Já na figura 14, os participantes fruem a apresentação de alunos de outra escola contemplada com o projeto.

FIGURA 9: ALUNOS ASSISTEM UMA APRESENTAÇÃO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

FIGURA 10: ALUNOS ASSISTEM UMA APRESENTAÇÃO DE SAPATEADO

FIGURA 11: ALUNOS ASSISTEM UMA APRESENTAÇÃO DE BALÉ CLÁSSICO

FIGURA 12: PARTICIPANTES APRECIAM APRESENTAÇÃO DE DANÇA FLAMENCA

FIGURA 13: PARTICIPANTES APRECIAM APRESENTAÇÃO DE DANÇAS BRASILEIRAS

FIGURA 14: PARTICIPANTES FRUEM A APRESENTAÇÃO DE ALUNOS DE OUTRA ESCOLA CONTEMPLADA COM O PROJETO

Alunos como Apreciadores do Produto em Vídeo

Várias mostras foram filmadas e, posteriormente, esses documentos visuais foram também exibidos e comentados com as crianças (figura 15).

FIGURA 15: ALUNOS APRECIANDO VÍDEOS DA MOSTRA

Processo e/ou produto?

Alguns desafios com relação aos alunos serem levados para o palco são apresentados por próprios profissionais da dança, uma vez que para isso acontecer muitas pessoas consideram que as aulas de dança passam a se limitar a ensaios, objetivando um produto. Encontra-se muita discussão sobre esse assunto e não será nesse artigo que ela se encerrará. Tratando-se de dança em escolas, geralmente o produto é muito mais valorizado do que o processo, por isso é preciso haver cuidado, por parte dos professores de dança, para que o produto não se torne mais importante que o processo, mas acreditamos ser importante haver um

produto.

Ademais, concordamos com Marques e Brazil (2006) que, “em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, nos produtos que revelam os processos” (s/p). Ao longo do desenvolvimento dos projetos, notamos que, para os alunos participantes dos projetos, ficaria vago terem um processo sem um produto. É como se todas as aulas de dança que eles tiveram não tivessem um sentido, pois não chegariam a compartilhar o saber artístico que construíram.

A nosso ver, foi muito positivo que os participantes passassem pela mágica experiência de estarem em um palco, e mais uma vez corroboramos com Marques e Brazil (2006) que apresentam questionamentos muito consistentes sobre a temática: “Será que a preocupação também voltada para o produto não seria um caminho para que a Arte nas escolas não fosse tão desprezada? Será que se comprometer com um produto finalizado não educa?” (s/p). Refletindo sobre esses questionamentos em diálogo com as experiências nos projetos por nós desenvolvidos, percebemos que nós, educadores e artistas, precisamos nos preocupar em levar arte/dança de qualidade, em termos de processo e produto para as escolas, a fim de que essa linguagem possa ser mais respeitada e valorizada na sociedade.

Resultados e Discussão

Após análise quanti-qualitativa dos dados coletados por meio de observação participante, desenhos como respostas a perguntas e questionários escritos e orais, os resultados indicaram que as experiências acumuladas nas Mostras foram bastante relevantes, pois os alunos puderam vivenciar no próprio corpo e assistir vocabulários diferenciados da

Dança, o que os levou a ampliar seu conhecimento em arte e a desenvolver o senso estético. Detalhamentos e outros aspectos dos resultados dos vários projetos desenvolvidos ao longo dos últimos anos podem ser encontrados em vários artigos já publicados, a saber: Vieira et al. (2012, 2011a, 2011b, 2011c, 2008) e Vieira (2010, 2009). Na figura 16, participantes colocam em prática, durante o espetáculo, os conteúdos foco e forma (Laban, 1990) que aprenderam nas aulas.

FIGURA 16: PARTICIPANTES COLOCAM EM PRÁTICA OS CONTEÚDOS FOCO E FORMA QUE APRENDERAM NAS AULAS

Em síntese, os resultados revelaram: (1) transformações corporais durante as aulas, os alunos estavam muito mais participativos e concentrados nas atividades; (2) queda na porcentagem de educandos que se referiam à dança como se esta se resumisse a algum vocabulário específico (por exemplo, balé ou hip hop); (3) relações da Dança com outras linguagens artísticas tais como “música e teatro”; (4) descrições prazerosas da sensação de dançar.

Nem todos os resultados seriam alcançados se as Mostras de Dança não tivessem acontecido. Devemos a esses eventos grande parte da

responsabilidade por tantos frutos colhidos. No processo de montagem e durante as apresentações, os participantes tiveram oportunidade de ter um contato maior e prático com vários conteúdos que eram trabalhados dentro de sala de aula principalmente nas aulas teóricas. Seria muito vago para eles pensarem em um camarim sem nunca terem conhecido um. O mesmo se dá com outros elementos que compõem um espetáculo, a cena e obras artísticas, tais como figurino e maquiagem. Nas figuras 17 e 18, momentos de aprendizagem prática, pois participantes observam uma colega sendo penteada antes do espetáculo.

FIGURA 17: PARTICIPANTES OBSERVAM UMA COLEGA SENDO PENTEADA ANTES DO ESPETÁCULO

FIGURA 18: PARTICIPANTES OBSERVAM COLEGA SENDO PENTEADA ANTES DO ESPETÁCULO

Durante os ensaios gerais os alunos tiveram oportunidade de compreender melhor toda a estrutura e funcionamento de um teatro; assim, era nas Mostras de Dança que vários conhecimentos passavam a ter sentido para eles. A Mostra de Dança era também uma oportunidade para que os participantes sociabilizassem melhor entre si e com as professoras-pesquisadoras do projeto. Nas figuras a seguir momentos de confraternização ao final do espetáculo: na figura 19 participantes e membros da equipe do projeto se abraçam comemorando o sucesso e alegria geral pelo sucesso do evento, e nas figuras 20 e 21 participantes e membros da equipe do projeto em momento de sociabilização posam para fotos.

FIGURA 19: PARTICIPANTES E MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO SE ABRAÇAM AO FINAL DO ESPETÁCULO

FIGURA 20: PARTICIPANTES E MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO POSAM PARA FOTO

FIGURA 21: ALUNOS E MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO POSAM PARA FOTO

Considerações Finais

Consideramos que conseguimos envolver nesse projeto, se não toda, boa parte da comunidade escolar em um universo narrativo – o da Mostra de Dança. Acreditamos que, assim, o processo ensino-aprendizagem de Arte/Dança se transformou em uma experiência colaborativa próxima a um

jogo em que muitos participantes se engajaram no processo por meio da adaptação e criação de identidades alternativas (Jenkins, 2006) – no caso dos alunos como bailarinos, intérprete-criadores, músicos (figura 22), coreógrafos, figurinistas, público, fotógrafos (vide figura 23) e outros.

FIGURA 22: ALUNOS USAM A PLATAFORMA DA MÚSICA PARA CONTRIBUIR COM A NARRATIVA DO ESPETÁCULO

FIGURA 23: PÚBLICO (ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS) ASSUME TAMBÉM O PAPEL DE FOTÓGRAFO

No caso dos professores das escolas e creches, eles atuaram como assistentes de ensaio coreográfico, coreógrafos, público, fotógrafos (figura 24) e outros.

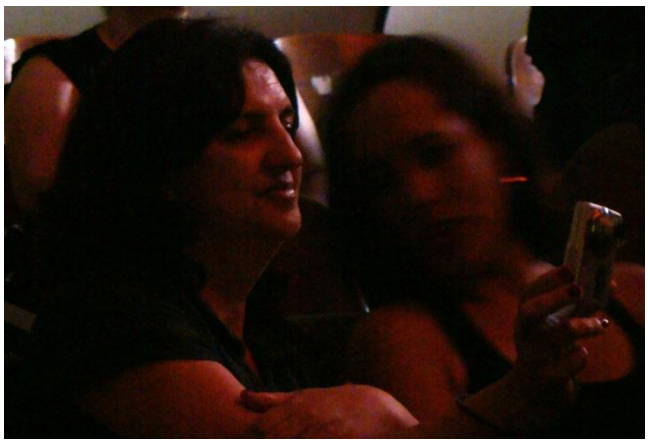


FIGURA 24: PROFESSORA DE UMA ESCOLA ASSUME TAMBÉM O PAPEL DE FOTÓGRAFA ENQUANTO ASSISTE AO ESPETÁCULO

Todos esses papéis e personagens compuseram uma realidade alternativa dentro do universo narrativo da Mostra.

Os professores e estudantes universitários, membros da equipe do projeto, também puderam contar a his/estória a partir de várias perspectivas e maneiras, pois se envolveram, além de pesquisadores, como ensaístas, diretores coreográficos, fotógrafos, técnicos áudio-visuais (figura 25) e de som (figura 26), bailarinos (figura 27), escritores (de artigos científicos) e outros.

FIGURA 25: ESTUDANTE, MEMBRO DA EQUIPE DO PROJETO, ASSUME PAPEL DE TÉCNICA ÁUDIO-VISUAL E FILMA A MOSTRA DE DANÇA

FIGURA 26: ESTUDANTES, MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO, ASSUMEM PAPEL DE TÉCNICA DE ILUMINAÇÃO, AO SE POSICIONAR PARA AUXILIAR NA COLOCAÇÃO DE GELATINAS NAS LUZES

FIGURA 27: ESTUDANTES, MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO, ASSUMEM PAPEL DE BAILARINAS NA MOSTRA DE DANÇA

Até os pais dos alunos que foram assistir ao espetáculo tornaram-se fotógrafos (figuras 28 e 29), criando assim outra história da Mostra com as imagens feitas, contribuindo, dessa forma, para a narrativa como um todo.

FIGURA 28: MÃE DE UM ALUNO ASSUME TAMBÉM O PAPEL DE FOTÓGRAFA ENQUANTO ASSISTE AO ESPETÁCULO

FIGURA 29: MÃE DE ALUNO ASSUME TAMBÉM O PAPEL DE FOTÓGRAFA ENQUANTO ASSISTE AO ESPETÁCULO

Todos, então, tiveram ampliadas suas possibilidades de estarem imersos no conteúdo artístico da Mostra de Dança, universo de conhecimentos e momentos artísticos por meio do jogo que envolveu o exercício da imaginação, criatividade e ludicidade colocando-se como atores participativos. A cada sujeito envolvido nesse processo, procurou-se oportunizar contar a hi/estória a partir de sua perspectiva, resultando em um universo narrativo construído a partir de vários pontos de vista. Várias plataformas também foram utilizadas para possibilitar contar as his/estórias: corpo (dança e artes cênicas), música, sites de divulgação e banco de dados e de redes sociais – http://www.educacaoparaasartes.ufv.br/index.php; site Educação em Artes no Facebook: http://www.facebook.com/profile.php?id=100002536470092 ; e http://educacaoparaasartes.blogspot.com, fotos e notícias postadas em sites da rede e no mural da escola, jornais mensais informativos distribuídos aos alunos professores e pais das escolas e creches, desenhos coletados dos alunos a partir de perguntas dos pesquisadores, respostas dos participantes a questionários orais ou escritos, vídeos,

produção e apresentação de artigos e resumos em congressos científicos e a produção e divulgação gratuita de um livro digital (documentário) intitulado *Educação para as Artes* (Vieira, 2010).

Cada grupo imerso no jogo do universo alternativo teve a liberdade de absorver, transformar e (re)transmitir o conhecimento corporal de forma que estivessem vivenciando momentos prazerosos, aprendendo, construindo conhecimento e trabalhando – alunos e professores (De Masi, 2000). Essa forma de trabalho adotada nas escolas e creches concorda com a afirmação de que a mais bela forma de arte são todas as artes combinadas.

Para finalizar este artigo, apresentamos a figura 30 que exemplifica o engajamento e satisfação de um aluno participante do projeto: seu sorriso, ao se apresentar no palco, sinaliza a vivência de momentos prazerosos enquanto se dança e se aprende sobre esta linguagem.

FIGURA 30: O SORRISO DO PARTICIPANTE NO PALCO SINALIZA SUA VIVÊNCIA DE MOMENTOS PRAZEROSOS ENQUANTO DANÇA E APRENDE SOBRE DANÇA

Referências

ARNOLD, P. J. (2005). Somaesthetics, education, and the art of aance. *Journal of Aesthetic Education, 39(1)*, 48-6.

BUCEK, L. (1998). Developing Dance Literacy. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 69(7)*, 29-33.

DE MASI, D. (2000). *O Ócio Criativo.* Rio de Janeiro: Editora Sextante.

DILS, A. (2007). Moving into dance: dance appreciation as dance literacy. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, (pp. 569-585). London: Springer.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide.* New York: New York Press.

GALLO, P., & COELHO, M. G. P. (dez. 2011/maio 2012). Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. *Revista Quipus, 1(1)*. 51-62.

LABAN, R. V. (1990). *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone.

LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência.* São Paulo: Editora 34.

MARQUES, I., & BRAZIL, F. (2006). *Arte é processo ou produto?* Retrieved from: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=10153

MUNDIN, A. C. R. (2003). Dança na Escola: uma experiência de arte educação no Ensino Médio. *Diálogos Possíveis, 2*.

WEITBRECHT, C. (s/d). *Thoughts on the T.* Retrieved from: http://christineweitbrecht.com/

VIEIRA, A. P. (2010). *Educação para as Artes*. (Livro Digital). Visc. Rio Branco: Suprema (encarte); Belo Horizonte: BH Contorno Audio e Video, (DVD).

_____. (2009). Formação de público em dança: um estudo de caso em Viçosa, MG. *Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura (CEAC): confluências e diálogos no campo das artes*. Santa Maria – CD ROM.

VIEIRA, A. P., TEIXEIRA, L. O., & TEIXEIRA, G. F. R. (2012). Desdobramentos da dança no território educacional: oficinas de dança com pais e professores da educação infantil. *Revista Cena, 10*, 1-12.

VIEIRA, A. P., & LIMA, M. M. S. (2011a). Proposta artístico-pedagógica de fruição e usufruição em Dança: o caso de uma pesquisa-ação em escolas públicas. In R. C. Santos & Rodrigues, E. B. T. (Eds), *O Ensino de Dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências*. Goiânia: Kelps, 115-132.

VIEIRA, A. P., TEIXEIRA, G. F. R., TEIXEIRA, L. O., FIALHO, A. D., BASTOS, F. R. de N., & VIEIRA, N. C. (2011b). Dança na educação infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo. *Revista Conexão UEPG, 7*, p. 1-12.

VIEIRA, A. P., SANTOS, D. G., & BASTOS, F. R. de N. (2011c). Transversalizando e ampliando conhecimentos em dança: excursões de um projeto artístico em escolas. *Anais do 10º Seminário Nacional Concepções Contemporâneas em Dança*, UFMG, Belo Horizonte.

VIEIRA, A. P., MARCOS, K. V., VILLEGAS, E. V., & ALEXANDRE, A. C. (2008). Saberes em arte: vozes de educandos do ensino médio sobre elementos estéticos e apreciativos em dança. *Revista Querubim, 1*, 23-30.

Sites eletrônicos

http://www.educacaoparaasartes.ufv.br/index.php

http://educacaoparaasartes.blogspot.com/

http://www.facebook.com/profile.php?id=100002536470092

Alba Pedreira Vieira
Doutora em dança pela Universidade Temple (2007), EUA, é professora adjunto do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa/UFV, e líder do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq). É coordenadora de diversos projetos de pesquisa em Dança, e tem artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior.

Luandro Pedreira Vieira
Graduando em Cinema pela Universidade Federal do Ceará, e curador do site "Transmídia Brasil" <http://www.scoop.it/t/transmidia-brasil>. Ele é membro do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq).

Aline Dutra Fialho
Graduanda em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, e membro do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq).

Fernanda Di Nardi Bastos
Graduanda em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, e membro do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq).

Daiane Gomes dos Santos
Graduanda em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, e membro do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq).

REFLETINDO METÁFORAS DICOTÔMICAS NAS DANÇAS DE SALÃO PARA JOVENS

Jonas Karlos S. Feitoza
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Resumo: As danças de salão ocorrem por um processo de comunicação entre dois corpos. Sabe-se que não há comunicação que não utilize metáforas, sejam elas lingüísticas ou gestuais. Necessário entender que metáforas não são apenas figuras de linguagem verbal. Atuam constantemente nas culturas e nos corpos, mesmo que de modos diversos. Há, portanto um modo de operar do corpo que é o procedimento metafórico (Rengel, 2007). Esse estudo proporciona aos jovens uma possibilidade de entender uma atuação nas danças de salão não dualista (Churchland, 2004). Entender como metáforas – corpo ativo e corpo passivo, corpo dominador e corpo dominado, corpo sujeito e corpo objeto – operam sensório-motoramente na nossa estrutura é oportunizar aos jovens o desenvolvimento de competências cognitivas e uma atitude crítica em

relação às codificações mecanicistas e dicotômicas em que as danças em pares se estruturaram, a partir de construções sociais e culturais. Discutindo o conceito de paradigma dominante de Santos (2010), afirma-se que a dança a dois elas têm induzido a uma atitude hegemônica de um sujeito para com outro. Argumenta-se que o processo educacional em dança para jovens precisam apontar que não é desse modo que o corpo opera, fazendo-os reconhecer um processo de reciprocidade uma Intencionalidade Coletiva (Searle, 2010) que há na dança a dois.

Palavras-chave: danças de salão; cocondução; condução; corpo; dualismo; intencionalidade coletiva.

As danças de salão têm se tornado cada vez mais uma espécie de moda entre os jovens. Atividade que antes era procurada em sua grande maioria apenas pelos adultos, vem tendo uma aceitação positiva pela juventude. Percebemos que essa procura pode ser vinculada a influência da mídia, ou seja, dos programas de reality shows exibidos pelas emissoras de TV que envolvem competições de danças de salão, bem como os filmes com essa mesma temática.

Percebermos que os jovens objetivam encontrar nessa prática dançante um entretenimento, desafio, uma parceira ou parceiro afetivo ou uma atividade artística. Esse momento é relevante para proporcionarmos debates, independente dos objetivos que os jovens almejam, sobre a utilização de conceitos que estão imbricados no conservadorismo e que induzem a um pensamento hegemônico sobre o corpo nessa prática.

A hegemonia que consolidou o conhecimento científico, segundo Santos

(2010), herdou um modelo de racionalidade a partir do século XVI vislumbrando uma única forma de conhecimento verdadeiro, decorrente de seus próprios princípios epistemológicos e metodológicos. O modelo desse paradigma é pautado pelo mecanicismo, onde o mundo é visto através de uma causualidade linear. Todo conhecimento aprofundado e intransigente são de observações e experimentações a partir dos pressupostos matemáticos, ocasionando condições de remeter o conhecer a significações de quantificar.

> ***O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2010, p.28)***

Como a dança não está apartada de ocorrências no mundo, esse determinismo da ciência moderna também é modelo de referência dos padrões que configuraram as danças de salão. O modo hegemônico de um corpo sobre outro, implicado em questões naturais e sociais, negligencia qualquer outra forma de conhecimento que não esteja pautada no entendimento consolidado de que o homem conduz a mulher nessa dança. Essa referência desconhece diferenças que ocorrem no processo da dança, ou seja, na ação de relação dos corpos, por se aterem a um único padrão de informação.

A forma de atuação dos profissionais de dança, pautada em regras, conceitos defasados e más metáforas ainda é comumente observada na atualidade no processo educacional de vários professores. Percebe-se que o problema não é causado exclusivamente por falta de uma formação específica em danças de salão. Claro que o conhecimento dos

fundamentos das danças a dois corrobora com o trabalho pedagógico. No entanto, precisa-se de conhecimentos fundamentados em uma educação interdisciplinar que utilize e articule os conceitos de dança, corpo, metáfora, educação, sociedade e cultura do mundo moderno.

> ***Nossa obrigação é tão somente estarmos atentos para não confundir boas idéias ou "verdadeiros" desejos e fantasias com o conhecimento, e replicar, sem responsabilidade, metáforas ou outras figuras de linguagem (verbal ou gestual), que são convencionadas, mas que há muito não comunicam os processos que se conhecem de um corpo no mundo. (RENGEL, 2007, p.123).***

De acordo com Rengel (2007) em uma comunicação a metáfora é imprescindível, seja ela, linguística ou gestual. Não temos como abdicar delas, "coatuam" freqüentemente na cultura e de maneiras diversas. Portanto, precisamos apenas estar atentos para com certas metáforas que estão sendo empregadas no desenvolvimento das danças de salão, especificamente com os jovens.

Lakoff & Johnson (2002) argumentam que usualmente a metáfora não é vista como pensamento e ação, restringindo-se apenas a uma característica lingüística. Defendem que pensamos e agimos por conceitos metafóricos.

> ***Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se tivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão***

de metáfora. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.123).

Lakoff & Johnson (2002) expõem exemplos que nos dão idéias de como um conceito é metafórico e pode estruturar nossas atividades cotidianas. Vejamos o conceito CONDUZIR e a metáfora conceptual CONDUZIR É GUIAR. É possível argumentar, a partir dos estudos dos autores que essa metáfora é comumente usada na nossa cultura em diversas possibilidades de expressões. Ela é utilizada no sentido de guiar um veículo ou uma pessoa com deficiência visual. Nas danças a dois, essa metáfora normalmente é compreendida também no sentido, de guiar o outro corpo para a execução dos movimentos. Logo, Lakoff & Johnson (2002, p.53) apontam que "um conceito metafórico pode nos impedir de focalizar outros aspectos desse mesmo conceito que sejam inconsistentes com essa metáfora.". Por exemplo, estamos comprometidos em pensar apenas na ação do "guia" que perdemos aspectos que dizem respeito à cooperação do suposto guiado para que a dança aconteça.

A metáfora e sua coerência cultural é uma questão relevante para os estudos das metáforas nas danças de salão com os jovens, pois os autores afirmam que os valores de uma cultura serão coerentes com estruturas metafóricas de conceitos que se fundamentam nessa cultura. Dão-nos exemplos de valores culturais na nossa sociedade que condizem com metáforas que indicam espacialização, tipo: PARA CIMA e PARA BAIXO. Os opostos para esses conceitos não seriam coerentes, observamos alguns exemplos citados por Lakoff & Johnson (2002, p. 71):

"Mais é melhor" é coerente com MAIS É PARA CIMA e Bom É PARA CIMA

"Menos é melhor" não seria coerente com essas metáforas.

Lakoff & Johnson (2002) argumentam que esses valores estão enraizados na nossa cultura e que eles são coerentes com as metáforas de espacialização que utilizamos no cotidiano.

> ***Parece, assim, que nossos valores não são independentes, mas devem formar um sistema coerente como os conceitos metafóricos que orientam nossa vida quotidiana. Não estamos afirmando que todos os valores culturais coerentes com um sistema metafórico existam realmente, mas somente que aqueles que existem e estão profundamente enraizados em nossa cultura são compatíveis com nosso sistema metafórico. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.123).***

Rengel (2007) argumenta, a partir de fundamentações em Lakoff & Johnson (1999), que as metáforas bem como outras figuras de linguagem só acontecem porque há uma elaboração (ou procedimento) metafórica do corpo, ou seja, afirma que agimos por procedimento metafórico. Partindo desse pressuposto, necessitamos estarmos atentos para nossa maneira de atuar com as metáforas entre os jovens que praticam as danças de salão.

Segundo a autora existe a metáfora enquanto linguagem verbal e também existe um mecanismo de comunicação cognitiva do corpo que é o procedimento metafórico.

> ***Entendemos esse todo MENTE como muitas partes, ou qualquer outro todo (tal como: "Li Machado todo" = li a obra de Machado de Assis e não Machado, a pessoa) porque sensório-motoramente (com corpo) nos sabemos um corpo que tem partes: mãos, fígado, orelhas, córtex, e, sensório-motoramente (com corpo) nos entendemos um corpo todo, no seu conjunto. É a própria experiência com corpo, enzimas, neurônios, linfas, joelho dobrando (cada parte operando a sua parte e em transrelação no todo) que nos faz entender algo que significa a parte pelo todo, porque somos parte e todo. Porém, atenção, somos corponectivos (= embodied= mentecorpo trazidos juntos) e, ao dizer que: NOS SABEMOS, NOS ENTENDEMOS sensório-***

> ***motoramente, já estamos fazendo uma abstração com o emprego de tais verbosconceitos que significam julgamentos racionais, inferentes intelectuais. Ocorre, então um cruzamento em simultaneidade de processos sensórios-motores e abstratos: o procedimento metafórico. (RENGEL, 2007, p.77 e 78).***

De acordo com Rengel (2007) o procedimento metafórico é uma comunidade em permanência das conexões neurais, do sensório-motor, das abstrações que ocorrem no/com corpo. Enquanto processo comunicacional e cognitivo do corpo, possui uma característica global. Atuando de modo intermediário entre o sensório-motor e as experiências subjetivas.

> ***Esta intermediação faz sentir/abstrair que "pegar uma idéia" (LAKOFF e JOHNSON 1999) é como se a pegássemos com sensações, raciocínio, reflexões, com alívio "físico" de ter entendido, ou seja, um autoabstrato, pode se dizer. Pense! Sinta!. (RENGEL, 2007, p.13).***

As metáforas dicotômicas habitualmente usadas na prática da dança a dois, tais como: corpo ativo e corpo passivo, impregnam a informação de um corpo que exerce a ação e outro que é objeto ou ausente de ação. Outro exemplo é a utilização de corpo dominador e corpo dominado, bem como corpo condutor e corpo conduzido. Segundo os argumentos de Rengel (2007) no que concerne ao entendimento dos processos corpóreos, as más metáforas vêm gerando conseqüências na área educacional.

De acordo com Freire (1996. pp.38-41) "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Portanto, ao continuarmos utilizando um vocabulário metafórico dicotômico impossibilitamos uma reflexão crítica

sobre o corpo nas danças a dois.

> ***O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p.38).***

Além da falta de clareza na utilização das metáforas dicotômicas nas danças de salão, elas muitas vezes direcionam a compreensão para um modo dualista de entendimento do corpo. É comum ouvirmos: "eu não preciso pensar no que vou fazer, ele me leva", remetendo a uma anulação de consciência do corpo, ou seja, como se a mente fosse distinta do físico.

Para Rengel (2007, p.39) "rejeitar a idéia que mente opera por princípios físicos, químicos e biológicos, enfim, pelos processos que são denominados mais detectáveis, é continuar a perpetuar noções dualísticas...". Portanto, necessitamos conhecer as formas existentes de dualismos, para assim observamos se nossos princípios artísticos e educacionais se baseiam de alguma forma neles, de forma mais detalhada:

> ***...As teorias dualistas da mente, que afirmam que os processos e estados mentais não são apenas processos e estados de um sistema exclusivamente físico, mas constituem uma espécie distinta de fenômeno, de natureza essencialmente não-física. (CHURCHLAND, 2004, p.17).***

De acordo com Churchland (2004) na abordagem dualista da mente a inteligência consciente está em algo não físico. Para compreendermos com mais pertinência os dualismos, o autor apresenta cinco formas de dualismo. Para essa pesquisa julgamos relevante expor duas. A primeira delas é dualismo de substância, a mente é uma substância não física, que

independe de qualquer corpo físico a qual ela possa se conectar.

Ainda segundo o filósofo, a teoria cartesiana dividiu a realidade em dois tipos de substância. A primeira se refere à matéria comum, que tem como característica a ocupação de um lugar no espaço, tendo também comprimento, largura e altura. Ao se referir a esse tipo de substancia, Churchland (2004, p.27) argumenta que “Descartes não tentou reduzir a importância desse tipo de matéria. Ao contrário, ele foi um dos físicos mais criativos de sua época e era um defensor entusiasmado do que na época se chamava “filosofia mecânica”.

Churchland argumenta que Descartes não acreditava que a razão consciente do ser humano poderia ser explicada nos termos da mecânica da matéria, apresentando com isso uma segunda substância na qual sem extensão e que não possuía uma posição no espaço.

> ***Para Descartes, o você real não é seu corpo material, mas sim uma substância pensante e não-espacial, uma unidade individual da coisa-mente, totalmente distinta de seu corpo material. Essa mente não-física está em interação causal sistemática com seu corpo. O estado físico dos órgãos sensoriais de seu corpo, por exemplo, causa experiências táteis/auditivas/visuais em sua mente. E os desejos e as decisões de sua mente não-física fazem que seu corpo se comporte movido por propósitos. Suas conexões causais com sua mente são o que faz seu corpo ser seu, e não o de outra pessoa. (CHURCHLAND, 2004, p.27).***

A característica desse tipo de substância era a atividade de pensar – conhecida como dualismo cartesiano – e o tipo de argumento que favorece essa compreensão, o da religião, uma idéia de alma imortal.

Paul Churchland aponta que as razões principais dessa concepção era que Descartes acreditava ser uma substancia pensante e mais, que não

imaginava um sistema físico dotado de linguagem. O problema consistia em saber como a “coisa-mente” totalmente diferente da “coisa-matéria”, teria influência sobre a outra? De acordo com Churchland (2004) Descartes sugeria que uma substância sutil – os espíritos animais – transmitia a influência da mente para o corpo. No entanto, o autor comenta que isso não deu uma solução para como acontece a interação dessas substâncias consideradas distintas.

O segundo dualismo apontado é o dualismo de propriedade. A mente é uma propriedade, um fenômeno que está além ou acima do cérebro, mas é causada pelo funcionamento deste. Nesse caso Churchland (2004, p. 30) explana que “o cérebro é dotado de um conjunto de *propriedades* das quais nenhum outro objeto físico dispõe. Essas propriedades especiais são não-físicas: daí o título dualismo de propriedade”. A propriedade, por exemplo, de sentir dor, pensar, desejar são tidas como características da inteligência consciente, porem consideras não físicas porque jamais poderão ser explicadas ou reduzidas em termos dos conceitos das ciências físicas habituais.

> ***A partir desse ponto, surgem importantes diferenças entre as diversas posições. Comecemos com o que talvez seja a versão mais antiga do dualismo da propriedade: o epifenomenalismo. Esse termo impressiona, mas seu significado é simples. O prefixo grego “epi” significa “acima”, e essa posição afirma que os fenômenos mentais não constituem uma parte dos fenômenos físicos no cérebro determinando, em última análise, nossas ações e comportamentos, mas, ao contrário, eles ocorrem, por assim dizer, “acima do embate”. Os fenômenos mentais são, dessa forma, epifenômenos. Sustenta-se que eles se manifestariam ou viriam à tona apenas a partir do momento em que o cérebro em desenvolvimento ultrapassa um certo nível de complexidade. (CHURCHLAND, 2004, pp. 30-31).***

O autor informa que embora o epifenomenalista sustente que os

fenômenos mentais ocorram no cérebro, eles trazem que este (o cérebro) não tem quaisquer efeitos causais no físico, são meros epifenômenos. A partir disso Churchland discerne que o “rebaixamento” epifenomenalista das propriedades mentais a atividade cerebral pareceu extremista para os dualistas de propriedade e com isso apresenta outra teoria: *dualismo interacionista da propriedade.* Este tipo coloca que as propriedades físicas e não-físicas estão em interação sistemática, logo as propriedades mentais não estariam “acima” das físicas.

As propriedades mentais são consideradas como emergentes e elas só surgem quando a matéria física está organizada, ou seja, quando ganha a complexidade suficiente, através do processo evolutivo. Como exemplo de propriedades, temos: a de ser vivo, a de ser colorido. Para o dualismo de propriedade, os estados mentais e as propriedades são irredutíveis, estão para além de qualquer explicação da ciência física.

Segundo Churchland (2004), o favorecimento desse entendimento dualista ocorre pelo argumento da introspecção, onde os estados mentais dificilmente poderiam ser diferentes dos estados físicos. E Churchland contesta o argumento da introspecção, porque apesar de ser interessante recorrer a experiências diretas com nós mesmos, se torna suspeitoso quando levamos em consideração outras formas de observações que não são capazes de relevar as coisas como elas são naturalmente. Tanto a observação interior como nossos sentidos não se tornam suficientes para detalhes que estão ocultos.

Nas danças de salão o emprego de dicotomias e metáforas, geralmente traz consigo um direcionamento para algum tipo de dualismo. E como afirma Rengel (2007), as metáforas dualistas vinculam uma idéia determinista, disseminando o corpo para o essencialismo. Então precisamos,

> ***Tornar conscientes certas posições vigentes, concernentes ao entendimento do corpo, disseminadas por meio de metáforas da mídia e da educação, que afetam de modo inapropriado e prejudicial o aprendizado, o comportamento, a atitude crítica e a criatividade dos educandos, principalmente. (RENGEL, 2007, p.13).***

Cocondução: proposição emancipatória para o corpo

Sabemos que há um trabalho diferenciado desenvolvido com as danças de salão nos mais variados ambientes em que essa atividade se encontra, sejam em academias de ginásticas, escolas de danças ou processos artísticos. No entanto, independente dos objetivos que a juventude tenha com a prática de dançar a dois, podemos instigar os praticantes a perceberem com mais atenção seus movimentos e os movimentos do outro, ou seja, perceber ambos os corpos com uma ação de cocondução.

A noção de cocondução utilizado aqui deve ser compreendida como **uma igualdade de propósitos**, ou seja, as ações de ambos os corpos, mesmo com suas singularidades e distinções, objetivam a realização da dança (a dois). Para uma melhor compreensão dos processos cooperativos que ocorrem no e em corpo nas danças de salão, em decorrência da proposição de revisão do conceito/metáfora de condução, para esse trabalho se faz necessário a criação do neologismo: cocondução[58] como probabilidade viável de comprovação da hipótese de que os corpos que dançam as danças de salão se coconduzem.

[58] Não se propõe, de maneira óbvia, apenas uma junção de palavras, mas sim a implantação de conceitos que emergem com a necessidade de atribuir novas compreensões sobre os processos cognitivos do corpo nas danças de salão.

Podemos compreender a *Cocondução*, ou seja, a cooperação não como uma questão simétrica, ou medida das qualidades e/ou quantidades de ações de movimento nesta dança, mas como uma *Intencionalidade* (Searle, 2010), entendendo que as diferentes ações do corpo em relação aos diversos ritmos que compõem a prática a dois se coadunam.

O estudo da Intencionalidade para compreendermos a cocondução nas danças de salão é relevante, pois, através desses estudos da filosofia da mente, juntamente com as descobertas da neurociência do século XXI, podemos verificar a existência de ações cooperativade que ocorre para que a dança aconteça.

Podemos entender que dois corpos possuem intencionalidades mútuas a partir da definição da *Intencionalidade Coletiva* de Searle (2010), na qual o comportamento coletivo não pode ser visto como uma soma da junção de intenções individuais. No entanto aponta características incontestáveis no sentido de percebermos a distinção de um comportamento intencional coletivo para o intencional individual. Isto exposto, argumenta que essas distinções são perceptíveis nas nossas ações quando participamos de uma atividade em grupo. E ao fazer essa objeção, traz um problema que consiste em como pode existir uma ação coletiva que não seja constituída por ações individuais dentro desse coletivo?

Nas danças de salão são reconhecíveis as ações e proposições que se diferem, de acordo com a intenção individual de cada corpo, mas estes atuam com o mesmo propósito no objetivo do coletivo. Portanto, enquanto a intenção coletiva é “estamos fazendo C”, as intenções individuais remete-se a “estou fazendo A”, “estou fazendo B”, sucessivamente.

Em se tratando de ações coletivas com objetivos em comum, Searle (2010, p. 145) afirma que “Não há, decerto, nenhum movimento corporal que não seja movimento dos membros do grupo. Basta imaginarmos uma orquestra, um corpo de baile ou um time de futebol”. Entretanto o autor explana que a melhor forma de percebermos o comportamento coletivo como distinto do individual é observarmos que podem existir os mesmos tipos de intenções corporais em ocasiões coletivas, como também em individuais.

> ***Consideremos o seguinte exemplo: imaginemos que um conjunto de pessoas esteja espalhado pelo gramado de um parque. Imaginemos que, de repente, comece a chover e todas as pessoas se levantem e corram para um abrigo comum, localizado no centro. Cada uma tem a intenção expressa pela frase “estou correndo para o abrigo”. Mas, em relação a cada pessoa, podemos supor que sua intenção é inteiramente independente das intenções e do comportamento das demais. Nesse caso, não há comportamento coletivo; há somente uma seqüência de atos individuais que coincidentemente convergem para um objetivo comum. (SEARLE, 2010, p. 146).***

Searle propõe imaginarmos outro exemplo nesse mesmo espaço, que consiste em um grupo de bailarinas, na qual a coreografia impõe que as movimentações deverão ser convergidas para um ponto em comum. Logo então, argumenta que apesar dos corpos correrem para um mesmo centro, mesmo que no primeiro todos os corpos saibam que os outros têm a intenção de se abrigarem da chuva, apenas no segundo exemplo existe um caso de “intenções-nós, ou seja, uma intencionalidade coletiva.

O caso da intencionalidade característica das intenções-nós implica na noção de cooperação, porém as intenções-eu conjecturam para uma não implicação de cooperação. Relacionado a esse entendimento, possamos argumentar que nas danças a dois as ações partem dessa proposição de

intenções que não são individuais. Todavia, é explicado que existem outras formas de intencionalidade coletiva que podem atuar de maneiras competitivas e agressivas, como exemplo, quando dois homens lutam em um campeonato de boxe ambos estão se comportando como uma forma superior de cooperação.

> ***Cada pugilista tem a intenção de ferir o outro, mas ambos só têm essa intenção dentro da estrutura da intenção superior de cooperar entre si, envolvendo-se em comum numa luta de boxe. Eis a diferença entre uma luta de boxe e um espancamento num beco escuro. O que vale para a luta de boxe também vale para os jogos de futebol, a concorrência empresarial em geral, as disputas judiciais e, em muitos casos, até mesmo os conflitos armados. Entre os seres humanos, a maioria das formas sociais de comportamento agressivo exige uma cooperação de nível superior. (SEARLE, 2010, pp. 166-167).***

Ao trabalharmos essa questão com os jovens, poderemos persuadir um pensamento e atitude democrática em relação ao corpo que dança as danças de salão. Contudo, é relevante irmos promovendo espaços de discussões, mesmo nos locais em que apenas o direcionamento para o desempenho técnico seja o objetivo principal. Uma abordagem sobre assuntos relacionados ao corpo, muitas vezes, pode partir de alguma execução errada de um passo, ou algum comentário feito por um dos praticantes. Podemos perceber inúmeras oportunidades que teremos para propiciarmos momentos de discussões e reflexões. Com isso, despertaremos interesses daqueles que praticava a dança a dois e não se dava conta que, também, para um desempenho técnico de qualidade, há necessidade de saberes que estão imbricados nesse processo e que auxiliam no desenvolvimento da dança.

O desenvolvimento de saberes nas danças de salão parte de coisas básicas, como por exemplo, porque determinado passo é estruturado

dessa forma? Porque em determinado ritmo existe uma passo masculino e outro feminino e no tango os homens podem fazer os mesmos passos das mulheres? São questões como essas que trazem inúmeras informações necessárias para o praticante da dança a dois. A diversidade de conhecimento que a dança oferece são inúmeras e limitarmos essa dança apenas ao desempenho técnico é degradá-la.

Ao propor a noção de cocondução esperamos contribuir com professores, dançarinos profissionais e amadores nessa prática de dança a dois, a se conscientizarem que os corpos que dançam estão a todo o momento, agindo em cooperatividade. A partir dessa compreensão, podemos quebrar com um pensamento hegemônico insustentável de que uma única pessoa conduz o movimento dessa dança e com isso contribuir para emancipação do corpo nas danças a dois.

> ***A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (RANCIÈRE, 2010, p.104).***

Como aponta Rancière, a partir de Jacotot (2010), para emanciparmos alguém é necessário que estejamos também emancipados. Os corpos são tratados nas danças de salão, completamente apartado dos conhecimentos, pesquisas sobre o corpo. Portanto, desenvolver o pensamento em dança, compreendendo que existem ações recíprocas, nos oportuniza entender a cooperativade atuante dos corpos e não um (corpo), como temos afirmado, que atua em comando.

Nesses ambientes em que a dança a dois está inserida temos desafios, metas a cumprir no que concerne a transformar o pensamento da dança. Nós professores de danças de salão estamos vivendo uma situação

oportuna com as buscas constantes de jovens que ingressam nas aulas de dança, portanto, podemos criar meios para evidenciarmos as fragilidades do pensamento hegemônico em que as danças de salão se configuraram e a partir da juventude, possibilitar novas formas de compreender o mundo, especificamente questões problemas que permeiam as danças de salão.

Referências

ARÔXA, Jaime. Condução: a linguagem sensorial da dança de salão. In: ____. Dança & Cia. São Paulo, SP: DMC sistemas e comunicações Ltda. 1999-2000. Bimestral.

BAENA, Suanne S. **Dança de Salão:** uma estética transcrita para a cena. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/151/76> Acesso em: 16 Nov. 2011.

BORDO, Susan; JAGGAR, Arison. Gênero, corpo, conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1999.

CHURCHLAND, Paul M. Matéria e consciência: uma introdução à filosofia da mente. In: O problema ontológico. São Paulo: Unesp, 2004.

CESAROTTO, Oscar. Tango malandro. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CRESWELL, John. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Lúcia e Nascimento, Enilda. Imagens da mulher na cultura contemporânea. NEIM/UFBA. Salvador: 7 coleção bahianas, 2002.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa.Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa**.** São Paulo: Atlas, 2002.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Lições de Dança, Rio de Janeiro: Universidade, n. 3, 1999.

GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In:____. O corpo: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GRESSLER, Lori. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e comunicação**.** São Paulo: Cultrix, 2010.

KATZ, Helena e Greiner, Christine. A natureza cultural do corpo/Lições de Dança 3, Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

LAKOFF,George e JOHNSON, Mark. Metáforas da vida cotidiana. [coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto] Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002 – (Coleção As faces da lingüística aplicada) p. 43-85

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

_____. 4.ed. Salvador:EDUFBA,2007.

MACIEIRA, Silvio. Como elaborar projeto, monografia e artigo científico. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2007.

MARQUES, Isabel. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Neide. A técnica como dispositivo de controle do corpomídia**.** Tese [Doutorado em Comunicação e Semiótica] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Kenio. Quem conduz na dança?: uma nova realidade para o século XXI. Disponível em: <http://dancasalaojoinville.com/blog/2009/10/conducao-homem-x-mulher/comment-page-1/#comment-1205> Acesso em: 02 jul. 2011.
RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
RENGEL, Lenira. Corpocnetividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. Tese de doutorado, comunicação e semiótica, Pontifícia Universidade católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
_____. Os temas de movimento de Rudolf Laban. Modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.
RIED, Bettina. Fundamentos de dança de salão: programa internacional de dança de salão; dança esportiva internacional. Londrina: Midiograf, 2003.
RODRIGUES, Vagner. Fora da mídia e dentro do salão: samba-rock e mestiçagem. Dissertação [mestrado em comunicação e semiótica]- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
ROCHA, Ney. Tango: uma paixão Porteña no Brasil. Rio de Janeiro: N. H. da Silva Rocha, 2000.
SAVIGLIANO, Marta. Corpos noturnos, identidades embaçadas, projetos anômalos: seguindo os passos de Cortázar nas milongas de Buenos Aires. Cadernos pagu (14) 2000: pp.87-127.
SEARLE, John R. Intencionalidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
_____ Consciência e Linguagem**.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
SCHIFFMAN, Harvey Richard. Sensação e percepção**.** Rio de Janeiro: LTC, 2005.
SANTOS, Boaventura S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010.
SETENTA,Jussara (2008). O fazer – dizer do corpo. Dança e Performatividade. Salvador: Edufba.
TEIXEIRA, João de Fernandes. A mente segundo Dennett. São Paulo: Perspectiva, 2008.
_____. Mente cérebro e cognição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
_____. Filosofia e Ciência Cognitiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
UZUNIAN, Armênio e Birner, Ernesto. Biologia volume único. São Paulo: Harbra ltda. 2001.
VALLE, Flávio. Pragmática das danças de salão: uma abordagem comunicacional. Belo Horizonte, Jul. 2008. I Ecoming, PUC – Minas. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/ecomig/wp-content/uploads/2009/08/VALLE_Flavio_Texto.pdf> Acesso em: 08 ago. 2010.
ZAMONER, Maristela. Danças de salão: a caminho da licenciatura. Curitiba, PR: Protexto, 2005.
_____. Sexo e dança de salão**.** Curitiba, PR: Protexto, 2007.

Jonas Karlos S. Feitoza
laban1@bol.com.br
Mestre em Dança no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia/Brasil e Licenciado em Dança pela Escola de Dança da mesma instituição. Professor de Danças de Salão do Curso Livre da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia e do Projeto Bem Estar - Petrobras.

REGIONAL DISPERSAL OF DANCESPORTS INJURIES IN LATIN DANCERS

Emine Kutlay*, İlkşan Demirbüken**, Seher Özyürek** & Salih Angin**

* School of Physical Education and Sports, Ege University, İzmir, Turkey
**School of Physical Therapy and Rehabilitation, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey

Abstract: The aim of this study is to evaluate the location, type and periods of dance injuries in Latin dancers. Method: 40 Latin Dancers (20 Female-20 Male) who were 24,45±6,15 years old (13–39 years) took part in this study. Some of the questionnaires were delivered during a National Competition in 2011 and some via e-mail. Results: It was observed that 65,0% of dancers have had an injury, 55,0% of them in their lower extremities, 27,5 % in their trunk and spine, 20,0% of them in their upper extremities and 5,0 % of them had head injuries. Conclusion: Lower extremities were determined to be the mostly injured part of the body of Latin dancers.

Key Words: latin dancers; dance injury; time of injury; location of injury

Introduction

Latin Dances (LD) can be fun, social dances as well as competitive and many people perform these dances to be fit and have fun. Like other dances, LD require years of practice to get artistic awareness, expression, musicality, to get correct technique and body position-posture, in perfect harmony with the sequential movements with partner. While dancers are creating different lines and figures with intense expressions, they sometimes exceed their limits of physical and psychological capacities. In basic movement skills and all creative movement experiences, exploring their movement potentials, dancers may injure.

Sport-specific analysis is a helpful tool to determine a specific athlete's physical limitations. The findings can then be used to focus on preventive rehabilitation and training. The intensity of training is key factor in the development of injuries. The musculoskeletal system responds well to gradual increases in challenges but poorly to acute increases (Hutchinson & Swan 2002, pp. 438-447).

Dance, like numerous natural, complex sensorimotor activities, requires the integration of spatial pattern, rhythm, synchronization to external stimuli and whole-body coordination (Brown, Martinez & Parsons, 2006, pp. 1157-1167). LD are the samba, Cha-cha-Cha, Rumba, Paso Doble and Jive. DanceSport competition athletes produce multiple performances of 90 to 120 seconds as they progress from one round to another. Years of training are required to make the most challenging steps and figures (Associate,

Member, Fellow-Syllabus) look as effortless as they do. Physical conditioning, hard work, stern discipline, mental training as well as imagination are the prerequisites for athletes to achieve excellence in DanceSport (Laird 2003, worlddancesport.org 2011).

Incorrect technique can cause bio-mechanically unsafe and unsound movements, which place unnecessary, stresses on muscles, bones, and joints (Clifford 2011). Regardless of the sport or skill, it is essential to have correct biomechanical positioning, or postural control, in order to maximize energy transfer. Correct postural control requires a strong, stable core. Many injuries that are not caused by direct contact are due to body mechanics, and they typically can be linked to a lack of core stability. Also being able to maintain a stable core allows for instantaneous adaptations to postural changes that occur with movement. In order to perform movements at functional capacity, a person needs to be able to support his or her own body weight through postural control (Oliver & Adams-Blair 2010, pp. 15-19).

Commonly reported dance-related injuries are fractures (varying from incomplete stress fractures to a full comminuted fracture), structural deformities (hallux abducto valgus, hallux limitus, hallux rigidus and contracted digital deformities, impingement syndromes of ankle, chondral injuries), overuse injuries including tendon and fascial injuries (plantar fasciitis, Achilles tendinitis and enthesopathy, tenosynovitis of the flexors and/or extensors, shin splints), sprains and strains of the ankle and subtalar, midtarsal, tarsometatarsal and metatarsophalangeal joints (Werber 2011, pp. 137-54).

There are numerous causes of injury in dance, and many investigators have documented risk factors such as anatomical characteristics, past medical history, menstrual history, dance experience, length of dance

training, fatigue, and stress, risk factors related to body characteristics and nutrient intake, levels of conditioning or physical fitness parameters (Twitchett, Brodrick, Nevill and et al. 2010). The aim of this study is to evaluate the location, type and periods of dance injuries in Latin dancers.

Method

40 Latin Dancers (20 Female-20 Male) who were 24,45±6,15 years old (ranged between 13–39 years) took part in this study. The mean height of the dancers was 1,70±0,07cm and mean weight was 58,32±9,63kg. They were given a structured questionnaire and asked about the type of injury, injury period and location. Some of the questionnaires were delivered during a National Competition in 2011 and some via e-mail. The conclusion was reached by calculating the percentage rates of data.

Results

Descriptive statistics for female and male dancers, types of the injury, locations of the injury, lower extremity of the injuries, trunk and spine of the injuries, upper extremity of the injuries and periods of the injuries were shown respectively in Table 1,2,3,4,5,6,7,8. In additional frequency of injuries both female and male dancers was shown in Table 9.

TABLE 1: DESCRIPTIVE STATISTICS FOR FEMALE DANCERS

N=20 Female	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Ages (y)	13,0	36,00	24,90	5,81197
Stature-Height (m)	1,58	1,72	1,65	,04030
Body Weight (kg)	42,0	63,00	51,45	5,08325
BMI (kg/m^2)	16,0	21,30	18,83	1,39310
Dance Experience (y)	,50	13,00	5,35	4,02329
Training Weekly (h)	1,0	24,00	12,40	5,24555
Training Daily (h)	1,50	4,00	2,95	,75915

Table 2: Descriptive Statistics for Male Dancers

N=20 Male	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Ages (y)	15,00	39,00	24,0	6,60144
Stature-Height (m)	1,60	1,85	1,75	,07356
Body Weight (kg)	50,0	79,00	65,2	8,06291
BMI (kg/m^2)	17,58	24,54	21,15	1,66690
Dance Experience (y)	,50	20,00	5,27	4,64666
Training Weekly (h)	2,00	30,00	13,02	6,72872
Training Daily (h)	2,00	5,00	3,15	,81273

Table 3: Types of the injury in all Dancers

Type of injury	Percentage
Strain	17,5 %
Sprain	15,0 %
Overuse	15,0 %

Table 4: Location of Injury in all Dancers

Location of injury	Percentage
Lower extremities	55,0 %
Trunk and spine	27,5 %
Upper extremities	20,0 %
Head	5,0 %

Table 5: Lower Extremity of injuries in all Dancers

Lower extremity of injuries	Percentage
Knee	32,0 %
Ankle	25,0 %
Foot/toes	22,5 %
Achilles/heel,	5,0 %
Thigh	5,0 %
Hip	2,5 %

Table 6: Trunk and Spine of Injuries in all Dancers

Trunk and spine	Percentage
Lower trunk	15 %
Neck	10 %
Upper trunk	10 %.

TABLE 7: UPPER EXTREMITY OF INJURIES IN ALL DANCERS

Upper extremity of injuries	Percentage
Shoulders	15,0 %
Wrist	12,5 %
Fingers	5,0 %
Elbow	2,5 %

TABLE 8: PERIODS OF INJURIES IN ALL DANCERS

Periods of injuries	Percentage
Following the reduced training periods	27,5 %
During the training	22,5 %
During the competition	12,5 %
During the preparation period for the competition day	5,0 %
Menstruation period	2,5 %

TABLE 9: FREQUENCY TABLE OF INJURIES IN FEMALE AND MALE DANCERS

	Female Dancers (N=20) Cumulative Perc. (%)	**Male** Dancers (N=20) Cumulative Perc. (%)
Head	5	5
Face	5	-
Tooth	-	5
Corpus/Spine	40	15
Cervical Spine	20	-
Upper Trunk	15	5
Lower Trunk	20	10
Rib	15	-
Upper Extr.	25	15
Shoulder	20	10
Arm	-	5
Elbow	-	5
Wrist	15	10
Finger	5	5
Lower Extr.	55	60
Hip Joint	5	-
Thigh	-	10
Calf	15	10
Knee	35	30
Ankle Joint	25	25
Foot	30	15
Achiles Tendon/Heel	-	10

Discussion

Dancers often have unusual difficulties related to the dynamic biomechanical forces required by their individual dance form (Werber 2011, pp. 137-54). LD, with slow efficient movements, involves a wide variety of fast and dynamic movements that include sudden accelerations, stops and turns. Additionally dancers must be fully aware of the rhythm of the dance and their basic fundamentals in perfect harmony with the music and partner.

In LD, woman and man show together their movements as a couple. But several scientific studies have demonstrated that there are physical and physiological differences between genders (Reaburn, Dascombe & Jonge, 2011, pp. 121-147). In some dance levels these structurally gender differences may cause some difficulties and injuries. Therefore the learning and adaptation process takes substantially more time and repetitions between couples.

The most common types of injury in nearly all sports are sprains, strains and overuse injuries. Overuse injuries occur secondary to practice demands, multiple repetitions of single elements, and intense training. Since the athlete has been training at or near physiologic threshold, significant changes lead to body breakdown and overuse injuries at the most inopportune times. Early injuries are related to poor baseline level of condition. Precompetition or pre-event injuries occur because of a significant change or increase in training demands just prior to competition (Hutchinson & Swan, 2002, pp. 438-447).

The overall incidence of dance injuries across the spectrum of dance styles varies widely (Werber 2011, pp. 137-54). There is evidence that musculoskeletal injury is an important health issue for dancers at all skill levels. There is a high prevalence and incidence of lower extremity and back injuries, with soft tissue and overuse injuries predominating (Hincapié, Morton & Cassidy 2008, pp. 1819-29). In this study observed that 65,0% of dancers have had an injury, 55,0% of them in their lower extremities, and the type of injury was reported mainly as strain (17,5%), sprain (15.0%) and overuse (15.0%). Our results were in accordance with these data.

The spine is the second most injured area of the body in dancers. This often leads to hyperlordosis, spondylolysis, spondylolisthesis, lumbar facet sprain, discogenic back pain, and muscle spasm and piriformis syndrome (Gottschlich & Young 2011, pp. 40-4). This study supports these findings. Twenty-seven percent of all injuries occurred in trunk and spine and location of injuries were observed in lower trunk (15.0%), neck (10.0%), upper trunk (10.0%). Correct posture and dance technique aids in the prevention of injury and correct postural control requires a strong, stable core (Clifford 2011, Oliver & Adams-Blair 2010, pp. 15-19).

The ankle is an important joint to understand in context of dance because it is the connection between the leg and the foot that establishes lower extremity stability. Its function coordinates with the leg and foot and, thus, it is crucial to dancer's ability to perform (Russell, McEwan, Koutedakis et al. 2008, pp. 75-82). In our study has indicated that the knee, ankle, foot and toes are the most common site of injury in lower extremity (respectively 32,0 %, 25.0%, 22,5%). Ankle inversion injuries are the most common traumatic injuries in dancers. The ability of the dynamic and static stabilizers of the ankle joint to maintain their structural integrity is a major component of the normal gait cycle (Werber 2011, pp. 137-54, Russel 2010 pp. 89-96). In a study has shown that female dancers have exhibited longer

time to stability after landing from a vertical jump compared with their male counterparts. These balance difference may be a factor related to the higher rate of ankle sprain among female dancers (Pappas, Kremenic, Liederbach and et al. 2011, 325-9). In LD generally, it is the female that performs the most spins and pivots, although there are a range of moves that require the man to spin also. However, it is the girl that is most often at risk from sustaining an ankle or knee injury. The male partner can reduce her risk of injury by ensuring that the moves he picks to lead, give the girl adequate rest and variation of body movements. In partnering coordination of position and movement between dance partners requires not only expertise, but also trusting the partner's skill and control (Clifford 2011).

Food and ankle injury can be uneven ground surfaces (e.g. hard, restrictive, sloping, and slippery). They can be cause the dancer to tighten up his/her food muscles and added resistance to movement (Clifford 2011). Biomechanically evaluating the function is critical to developing a differential diagnosis and identifying the cause for any type of dancer. Also the shoe that is required for each type of dance must also be evaluated (Werber 2011, pp. 137-54). Appropriate selected dance shoes can be valuable in distributing load, absorbing impact and supporting the food. Warming up the ankles in the feet is rather important because they are constantly worked during dance and they become the shock absorbers for the body (Clifford 2011). Like LD, female ballroom dancers seem to have a higher incidence of forefoot complaints than other types of dancers. This incidence is attributable to the types of shoes that are typically high heels with very thin soles and extremely tight fit, as well as the motions performed in certain turns and steps, requiring persistent weight focused on the forefoot (Werber 2011, pp. 137-54).

Another aspect seen in the feet, miscellaneous forefoot complaints that can be concerning and disabling are ingrown toenails with or without

infection, subungual bleeding, cracking or breaking of nails, and fungal infections of skin or nails. Skin injuries are irritating should the dancer develop a blister or corns (hyperkeratosis) on the dorsal aspect of the proximal interphalangeal joints, and included in painful irritations is a viral infection causing a verruca (wart) (Werber 2011, pp. 137-54).

Generally, movement transitions, and movement control between couples can be achieved in upper extremities. Some positions may predispose to injury while controlling speed gaining in movements, movement balancing, stopping movements, quickly direction/plane changing and after spinning-pivoting. In our study has indicated that upper extremity injuries were as 15,0% shoulders, 12,5% wrist, 5,0% fingers, 2,5% elbow and at the same rate arms.

Dancers and gymnasts have showed a greater range of movement in their hips, shoulders, ankles and lumbar spines than their age-matched counterparts (Gannon, & Bird 1999, pp. 743-750). Dancers frequently sustain hip injuries, including labral tears, coxasaltans, stress fractures, tendinosis, and joint disease. High velocity kicks (grand battement), with extreme abduction and external rotation, may stress the hip, sacroiliac joint, and surrounding soft tissue (Bronner & Ojofeitimi, 2011, pp. 23-30). In addition the feet should be at a comfortable degree of turn out and should not cause pain in the hip, knees, ankles or feet. The proper alignment of feet and ankles are reduced the risk of ankle collapsing or weakening (Clifford 2011).

While things contribute to sporting success, absolute body size is in many cases a critical factor (Ackland, Elliot, Bloomfield 2009, p. 46). Dancers also have low body weights and low percentage body fat (Twitchett, Koutedakis, Wyon, 2009, pp. 2732-40). Inadequate energy intake reduces the ability of the athlete to sustain training at high intensities

or to exercise for extended periods, and has the potential to increase his or her risk of injury (Murray 2011, pp. 151-18). It is clear that any sport with a high aesthetic demand will for one reason or another have more than its fair share of athletes with eating disorders. Poor eating behaviors are also associated with deficits in micronutrients. Poor calcium nutrition could lead poor bone development and bone health later in life. Also well-hydrated athletes are less prone to fatigue and have improved overall performance compared to dehydrated athletes. Dehydrated athletes are prone not only to energy deficits but also to overuse injuries (Hutchinson & Swan 2002, pp. 438-447).

Warming up is important, but cooling down is just as important. This will be benefit the muscles and tendons and prepare the body for resting after the exercise. Also rest is just as important as technique, which is, reduces the risk of overload (Clifford 2011). Wrong management of working which are volume, intensity and recovering pauses may give rice to injuries.

When attempting to create an injury prevention program, one must first identify and document the problem, clarify the population at risk, and consider any associated factors. Injury risks and patterns vary by gender and the specific demands unique to a particular sport (Hutchinson & Swan 2002, pp. 438-447). The athletic training practice domains of prevention, clinical evaluation and diagnosis, treatment, and rehabilitation and reconditioning are focused on within the context of dance medicine (Liederbach 2010, pp. 114-24). Proprioceptive/neuromuscular training plays a crucial part in the prevention of injuries (Hutchinson & Swan 2002, pp. 438-447, Hubscher, Zech, Peifer et al. 2010, pp. 413-21, McGuine & Keene 2006, pp. 1103-11). Resent data on male and female dancers have revealed that supplementary exercise training can lead to improvements of fitness parameters and reduce incidents of dance injuries (Koutedakis, Jamurtas 2004, pp. 651-61). Motor strengthening and proprioceptive

training appear to be effective in reducing the total number of injuries (Hutchinson & Swan 2002, pp. 438-447).

In conclusion, the findings of our study show that lower extremities have been the mostly injured part of the body in dancers. The most common types of injuries were sprains, strains and overuse injuries. Dancer's evaluation and examination should be regular and comprehensive. Injury prevention programs and supplementary exercise interventions may provide positive effects in dancer's careers. In general, the more information collected and more details provided, the more accurate the conclusion. Better quality research is needed in this specialized area to prevent early dancers' retired.

Reference

Ackland, TR., Elliot, BC., & Bloomfield, J. (2009). *Applied Anatomy and biomechanics in sport*, p. 46. Human Kinetics, 2nd ed.

Bronner, S., & Ojofeitimi, S. (2011). Pelvis and hip three-dimentional kinematics in grand battement movements, *J Dance Med Sci* 15(1), 23-30.

Brown, S., Martinez, M.J., & Parsons, L.M. (2006). The Neural Basis of Human Dance, *Cerebral Cortex* 16, 1157-1167.

Clifford PF: http://www.danceweb.co.uk (access, 31July 2011).

Gannon, LM., & Bird, H.A. (1999). The quantification of joint laxity in dancers and gymnasts, *Journal of Sports Sciences* 17, 743-750.

Gottschlich, L.M. & Young, C.C. (2011). Spine injuries in dancers, *Curr Sports Med Rep*, 10(1), 40-4.

Hincapié, C.A., Morton, E.J., & Cassidy, J.D. (2008). Musculoskeletal injuries and pain in dancers: a systematic review, *Arch Phys Med Rehabil* 89, 1819-29.

Hutchinson, M.R., & Swan, P. (2002). Injury prevention in women's gymnastics, *AJMS,* Nov./Dec., 438-447.

Hübscher, M., Zech, A., Pfeifer, K., Hansel, F., Vogt, L., & Banzer, W. (2010). Neuromuscular training for sports injury prevention: a systematic review. *Med Sci Sports Exerc* 42(3), 413-21.

http://www.worlddancesport.org (Access, 15 August 2011).

Koutedakis, Y., & Jamurtas, A. (2004). The dancer as a performing athlete: physiological considerations, *Sports Med* 34(10), 651-61.

Laird, W. (2003). *The Laird Technique of Latin Dancing*, Sixth Edition, International Dance Publications Limited of Bennett Road, England.

Liederbach, M. (2010). Perspectives on dance science rehabilitation understanding whole body mechanics and four key principles of motor control as a basis for healthy movement, *J Dance med Sci* 14 (3),114-24.

McGuine, TA., & Keene, J.S. (2006). The effect of a balance training program on the risk of

ankle sprains in high school athletes, *Am J Sports Med* 34:1103-11.
Murray, R.G. (2011). Laboratory methods for determining energy expenditure of athletes, In J Driskell & Wolinsky I. (Eds.), *Nutritional Assessment of Athletes*, 2nd ed, (pp. 151-181). Taylor and Francis Group.
Oliver, G.D., & Adams-Blair, H.R. (2010). Improving core strength to prevent injury, *JOPERD* 81 (7): 15-19.
Pappas, E., Kremenic, I., Liederbach, M., Orishimo, K.F., & Hagins, M. (2011). Time to stability differences between male and female dancers after landing from a jump on flat and inclined floors, *Clin J Sport Med* 21(4), 325-9.
Reaburn, P.R.J., Dascombe, B.J., & Jonge, X.J. (2011). Body Composition and gender differences in performance, In J Driskell, & Wolinsky I. (Eds.), *Nutritional Assessment of Athletes*, (pp. 121-147) .2nd ed, Taylor and Francis Group.
Russell, J.A., McEwan, I.M., Koutedakis, Y., & Wyon, M.A. (2008). Clinical anatomy and biomechanics of the ankle in dance, *J Dance Med Sci,* 12(3), 75-82.
Russell, J.A. (2010). Acute ankle sprain in dancers, *J Dance Med Sci,* 14(3), 89-96.
Twitchett, E.A., Koutedakis, Y., & Wyon, M.A. (2009). Physiological fitness and professional clasiccal ballet performance:a brief review, *J Strength Cond Res* 23(9), 2732-40.
Twitchett, E., Brodrick, A., Nevill, A.M., Koutedakis, Y., Angioi, M., & Wyon, M. (2010). Does physical fitness affect injury occurrence and time loss due to injury in elite vocational ballet students? *J Dance Med Sci,* 14(1), 26-31.
Werber, B. (2011). Dance medicine of the food and ankle: a review, *Clin Podiatr Med Surg* 28(1), 137-54.

Emine Kutlay
Emine Kutlay has served in research and teaching positions in Ege University. Her practical branches are Rhythm Education and Dance, Rhythmic Gymnastic, Health and Fitness and her theoretical branch Sports Nutrition.

SINTIENDO LA DANZA A TRAVÉS DE LOS OBJETOS. TALLER PRÁCTICO

Kiki Ruano Arriagada y Eva Asensio Castañeda

Grado en Ciencias de la Danza. Universidad Europea de Madrid, España

Resumen: En esta comunicación se muestra un trabajo práctico de danza utilizando las pelotas gigantes con el fin de ayudar al alumnado a familiarizarse con el movimiento propio y creativo, así como para buscar movimiento danzado con el objeto. Schinca (1988) y Motos (1983) presentan desde la didáctica una forma de utilizar y relacionarse con el objeto de manera creativa. Nosotros, añadimos a esta propuesta una forma práctica de aplicación a la danza. El trabajo con objetos se puede utilizar, además de para inducir al movimiento creativo: como recurso para la mejora psicomotriz del alumnado, como objeto mediador del vínculo con otros, para el desarrollo de la imaginación del alumno, dándole unas utilidades que no le corresponden, con el fin de para favorecer la riqueza expresiva a través de las distintas energías puestas en el movimiento, acentuando diferentes matices de las dinámicas o calidades de movimiento, etc. (Oliveto y Zylberberg, 2000a). Es enorme el uso que se le

puede dar a los objetos en el movimiento danzado y creativo, además de como impulsor del desarrollo motriz del alumnado (Torrens y Castañer. 2009). Con este taller se busca que el alumnado tome consciencia del movimiento que es capaz de generar a partir del uso que hace del objeto, investigando con el movimiento propio y creativo.

Palabras clave: danza; objetos; creatividad; movimiento expresivo.

1. Introduction y Metodologia

En la realización de este taller o propuesta práctica, se muestra un trabajo en danza a realizar con las pelotas gigantes. En él está muy presenta la toma de conciencia corporal, por un lado, a través de la percepción de uno mismo y del objeto y por otro, a través de la reflexión sobre el descubrimiento de las posibilidades de manipulación que se va haciendo del mismo.

Se utilizará una metodología de trabajo **creativa**. La creatividad es una facultad que se puede cultivar, y en cierta medida aprender; el desarrollo creador empieza tan pronto como el niño comienza con sus primeros trazos, lo hace inventando sus propios ritmos, canciones, formas y poniendo a lo que conoce un toque especial que lo hace suyo (Ercilia, 1980).

La creación de movimiento danzado parte del individuo, lo importante no es el resultado de mi creación, ni que ésta sea igual a la de otro; lo importante es que el proceso es propio de cada uno. No hace falta ser artistas ni grandes bailarines para hacer pequeños procesos creativos con los objetos, porque lo importante es el camino que se ha seguido para

conseguirlo, el disfrute que te produce realizarlo, sin importar el resultado.

Para la realización de este taller, pasaremos por las fases que Motos (1983) y Schinca (1988) proponen en el trabajo con objetos:

Fase 1: “Vivencia del objeto”, y “Tratamiento de los objetos desde un punto de vista sensorial”.

Fase 2: “La integración del objeto al movimiento” y el “Tratamiento lúdico del mismo”.

Fase 3: “Identificación con el objeto”.

Fase 4: “La comunicación”.

Fase 5:” La creación”

2. Fases

En la primera fase de este trabajo se trata de percibir el objeto y la situación que se plantea con él. Schinca (1988) la denomina “**Vivencia del objeto”,** y Motos (1983) **“Tratamiento de los objetos desde un punto de vista sensorial”:** en esta **primera fase,** el alumnado se relaciona con el objeto a través del tacto, la vista, el olfato, el oído. Se busca que prime la **sensación** sobre la razón, viviendo las cualidades del objeto: maleabilidad, textura, elasticidad, dureza, sonoridad, etc. El material y el objeto en sí determinan el tipo de movimientos apropiados para sentirlo. Es muy diferente la reacción corporal que se produce ante el movimiento o la danza con una pica, que con una cuerda, una pelota, un aro... Las propias características del objeto determinan la relación corporal que se establece con él, por tanto, la pelota permitirá al alumnado recibir diferentes **sensaciones** en función del uso que haga de ella.

Para estimular el desarrollo de esta vivencia, se podría comenzar

descubriendo las características de la pelota, forma, tamaño, textura, olor, color, sabor, etc., ya que ésta estimula la vista, el tacto y principalmente la sensación kinestésica (muscular, articular y postural) del individuo (Oliveto y Zylberberg, 2000a). Jugar a rodar la pelota, a lanzarla, a manipularla a través del cuerpo y el movimiento, trasmite gran cantidad de sensaciones novedosas para el alumnado. Para ello proponemos las siguientes actividades:

Juego de Activación: Por parejas y con música, probar a **pasar la pelota** al compañero de diferentes maneras: rodando, lanzando, con contacto previo del cuerpo, con rebote, etc.

En esta propuesta el modo de intervención del alumnado es por oleadas, para que todos vean lo que está realizando el resto de compañeros y se haga un uso más eficiente de la sala.

Equilibrándonos: Por parejas y una pelota, probar diferentes posturas en equilibrio haciendo uso de la pelota. Tomar conciencia de las diferentes **sensaciones** que se reciben en función de la posición que se adquiere y de la situación del Centro de Gravedad (CDG) con respecto a la pelota.

Rodando-rodando: Por parejas y una pelota, probar de cuántas maneras diferentes se puede rodar encima de la pelota o está encima de uno mismo. Se toma conciencia del cambio de **sensación** corporal en función de la zona o de la manera en la que la pelota rueda sobre mí.

Durante esta fase, el alumnado recibe una gran cantidad de sensaciones diferentes trasmitidas a través de su relación con el objeto, haciendo uso de éste en su propia danza. No es un tratamiento consciente del objeto, sino más un **tratamiento sensorial**, en el que no es la razón la que prima, sino la sensación, la emoción que me trasmite el uso del objeto.

La música también es un estímulo durante esta fase, ya que ayuda al

alumnado a danzar con el objeto y con la música.

En la siguiente fase de este taller, se busca **"La integración del objeto al movimiento"** (Schinca, 1988) y el **"Tratamiento lúdico del mismo"** (Motos, 1983). En esta **segunda fase** se utilizan los objetos de otra manera diferente a lo que se hace normalmente, y se juega con ellos. En ella el alumnado, a través de descubrir las características del objeto y de que éste le sugiera un tipo de movimientos u otros, lo reflejará en la manipulación que haga del mismo. No es igual botar la pelota, que lanzarla, que rodarla, que rodar sobre ella, etc. En esta fase, el trabajo no se centra tanto en la sensación que se recibe del objeto, sino en las posibilidades de **manipulación** del mismo. Motos (1983) propone como pistas para esta fase, aplicar a los objetos los siguientes verbos manipulativos: agrandar, disminuir, invertir, adaptar modificar, combinar, reorganizar, sustituir… y jugar con ellos.

Para el desarrollo de esta fase, proponemos las siguientes actividades:

Interceptando la pelota: En tríos y una pelota. Mientras 2 personas se pasan la pelota, la tercera busca diferentes maneras de interceptar el pase de la pelota de los otros 2. Se alternan el puesto de la persona que intercepta la pelota.

Al ser una pelota muy grande, las posibilidades de pase se multiplican e incluso una forma de lanzar una pelota pequeña, si se realiza con esta pelota se convierte en una forma muy diferente de hacerlo.

Lanzando con diferentes partes del cuerpo: Por parejas, se busca lanzar la pelota con otra parte del cuerpo que no sean las manos, por ejemplo con el pié, con la cabeza, con un hombro, con la espalda…

Rodando- rodando 2: Continuamos por parejas lanzándole la pelota al compañero, pero previamente, ésta tiene que rodar por el cuerpo del

lanzador.

Girando-girando: Por parejas lanzarle la pelota al compañero, haciéndola girar previamente de diferentes maneras.

Libremente: Por parejas, pasarle la pelota al compañero combinando las formas que antes se probaron, e inventando otras maneras de hacerlo.

Manipulando: Por parejas, jugar a manipular la pelota siguiendo los verbos: agrandar, disminuir, invertir, adaptar modificar, combinar, reorganizar, sustituir…, cambiando así la forma de manipularlo, convirtiéndose por ejemplo en una pelota muy muy pequeña, o demasiado pesada, o que explota…

Acropelota: En grupos de 5 o 6 personas, partiendo de una figura de Acrosport, modificarla haciendo uso de la pelota. Se pueden utilizar tantas pelotas como se quiera.

Una vez que el alumnado ha manipulado el objeto de una manera creativa, en la **tercera fase**, se busca que se **"Identifique con el objeto"** Schinca (1988): en esta fase, el cuerpo aprende del objeto, éste le aporta una nueva gama de posibilidades expresivas. El cuerpo puede prescindir del objeto, a partir de esta identificación con él y comienza a desarrollar todas las cualidades en sí mismo. Para trabajar en esta fase, se proponen las siguientes actividades:

Soy el objeto: En esta propuesta se busca que el alumnado pruebe a sentirse pelota y moverse como ella: cómo puedo botar, rodar, desinflarme, lanzarme, bailar como si fuera una pelota, etc. Utilizar alguna música que incite a este tipo de movimientos.

Danzando como pelotas: En grupos de 4 o 5 personas y con música, realizar un montaje en el que se vean algunas de las características que tiene la pelota, sin hacer uso de ella (bailar botando, rodando,

lanzándome…).

La danza de la pelota: En grupos de 4 o 5 personas y con música, rescatar los movimientos que se probaron en la fase anterior, y utilizando tantas pelotas como se quiera, preparar un montaje en el que aparezcan diferentes posibilidades de manipular la pelota.

Reflexionando: Tras la puesta en escena de los diferentes montajes, el alumnado realizará una devolución de lo que se ha visto en cada uno de los grupos: qué nos ha gustado más, qué cosas se pueden corregir, cómo nos hemos sentido al verlo, cómo nos hemos sentido en la puesta en escena, en la preparación de los montajes, etc.

Ahora pasamos a una **4ª fase** más **COMUNICATIVA**, dónde se utilizará la pelota para trasmitir al espectador un mensaje que se entienda, que tenga un significado. A esta fase Schinca (1988) la llama **Fase de Comunicación** en el que se produce un trabajo en parejas o en grupos con uno o varios objetos. Se trabaja con el espacio, el sonido y las calidades de movimiento, intentando encontrar un lenguaje común con el otro.

> ***En el trabajo con objetos iguales o similares, es posible estructurar todo tipo de relaciones: búsqueda de sensaciones similares a través de las "enseñanzas" del objeto, consignas espaciales, o situaciones abstractas o concretas. También puede haber conexión entre personas que trabajen con objetos de diferentes características, justamente sacando partido de ellas, buscando los puntos de contacto o de contraposición (Schinca, 1988, pp. 89-90).***

La comunicación en esta fase, puede ir desde lo más íntimo y personal a lo más común o impersonal. Se trata principalmente de utilizar la pelota para establecer una comunicación con el otro, intentando trasmitir un

mensaje claro.

Las propuestas que hagamos en esta fase tienen que ver también con lo que Motos (1983) llama **Tratamiento simbólico** del objeto en el que se utiliza éste para expresar o trasmitir el sentimiento o sensación que nos provoca**.** Las propuestas a realizar en esta fase podrían ser:

Expresando una emoción: Por parejas o grupos pequeños, uno utiliza la pelota para expresar diferentes emociones: ternura, miedo, agresividad, vergüenza, aburrimiento,… y la pareja o el resto del grupo debe adivinar qué se está comunicando.

Trasmitiendo un mensaje: En la misma distribución que en la propuesta anterior, utilizar la pelota para crear pequeñas situaciones en las que se dé al objeto diferentes utilidades. Darle a la situación creada, un inicio, desarrollo y final muy claro. Por ejemplo: Me siento sobre la pelota (silla) a desayunar, me columpio sobre ella mientras desayuno, ésta se cae y me hago mucho daño. Posteriormente me enfado con la silla (pelota) y comienzo a pegarle hasta romperla. Lloro amargamente hasta caer extenuado. La pareja o el resto del grupo, debe adivinar el mensaje que se ha querido transmitir.

Historia común: En grupos de 5 ó 6 alumnos, crear pequeñas historias con inicio, desarrollo y final claro, en el que se le dé a la pelota diferentes usos y se entienda claramente el mensaje. Exponer al resto del grupo para que identifique lo que se ha querido comunicar.

Como última fase del taller, se le pedirá al alumnado que haga un **PROCESO CREATIVO** en el que unifique la utilización del objeto desde un punto de vista más sensitivo y otra más comunicativo.

Para ello se les propone una música y se divide al grupo en subgrupos de 5 o 6 personas. Cada uno elige un tema sobre el que se va a realizar la composición y con él se les guía por las fases del proceso creativo

(Learreta, Sierra y Ruano, 2005). Estas fases son:

1. **Preparación** en la que el profesor explica las características del montaje a realizar, se resuelven las dudas y se intercambian opiniones sobre el mismo.

2. En la fase de **incubación**, y dentro de un ambiente relajado, el alumnado comienza a recopilar las ideas que han surgido del taller de pelotas que se puedan adaptar al tema seleccionado. Para ello se hace una lluvia de ideas sobre cómo manipular el objeto de diferentes maneras, cómo trasmitir con él un mensaje... Se apuntan todas las ideas que van saliendo por muy absurdas que parezcan. Posteriormente, partiendo de las ideas escritas, se hace una "*Lluvia de ideas corporal*" (Learreta, Sierra y Ruano, 2005), que permita ir seleccionando los movimientos que mejor se adapten a la propuesta creativa que se solicita.

En la fase de **Iluminación** se comienza a dar coherencia a las ideas que han surgido buscando un hilo conductor a la representación. Se temporalizan las acciones hasta conseguir el orden que se le quiere dar.

En la fase de **Realización** se prueba sobre el lugar en el que se va a realizar la representación, puliendo los detalles, limpiando el movimiento, añadiendo o quitando ideas,… Posteriormente, se muestra al resto del grupo para que haga una coevaluación de lo realizado. Es importante, que tras un proceso creativo haya siempre una realización o puesta en escena de lo que se ha trabajado, así como una devolución por parte de los compañeros y del profesor del resultado final y del proceso que se ha elaborado. En este momento, el alumnado recopila no sólo lo que ha hecho, sino las vivencias y experiencias que ha tenido durante el mismo. También aprende de lo que ve en los demás y del Feedback que recibe de ellos en la coevaluación. El profesor puede preparar una **rúbrica** con los aspectos que quiere que sean evaluados y así facilitar este proceso.

3. Conclusiones

En el taller que hemos propuesto los objetos deben ser utilizados siempre como mediadores del movimiento, no como fines en sí mismos (Oliveto y Zylberberg, 2000b).

La interacción con los objetos es fundamental para el trabajo creativo dentro de la Expresión Corporal, porque además de favorecer la creatividad, ayuda a sensibilizar al alumnado, a aumentar su percepción kinestésica y a facilitar la relación con el otro (Torrens y Castañer, 2009).

En nuestro caso particular, las pelotas gigantes nos permiten un movimiento danzado diferente y una percepción del entorno y del otro mucho más enriquecedora. La pelota permite rodar y rebotar sobre ella, utilizarla para ponernos en equilibrio, puede ser usada para lanzarla y recibirla de distintas maneras, su manipulación produce un movimiento visualmente muy distinto al realizado sólo con el cuerpo, permite además realizar posiciones estáticas en grupo haciendo uso de ella…. Las posibilidades de manipular el objeto para que forme parte de nuestra danza, son infinitas. Todo ello además nos trasmitirá una serie de emociones o sensaciones diferentes, en función del uso que se haga de ella. Las limitaciones de movimiento que pudiera llegar a tener, son un estímulo para que el alumnado busque otras opciones.

El sentir el objeto de diferentes maneras vendrá determinado por las características de la propuesta. Lo interesante es variar al máximo el uso que se haga de la pelota, para así dotar al alumnado del mayor número de sensaciones.

El entorno modifica los aprendizajes motrices, los objetos también pueden hacerlo. Moverse con el objeto investigando sus posibilidades e

intentando identificarse con él, pueden aumentar nuestras opciones de movimiento, así como aumentar las sensaciones que podemos recibir de ellos**.**

> ***"Entre pelotas, aros, cuerdas, picas, conos, porterías, stiks…, pero sin goles, canastas, clasificaciones, victorias…, buscamos otros códigos, otros lenguajes". (CORPS, 2010).***

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORPS (2010). Exposición de fotos: Homenaje a Ana Pelegrín. Zamora.

Ercilia, N. G. (1980). Crear jugando: Experiencias realizadas sobre educación vivenciada. Córdoba: TAPAS.

Learreta, B., Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.

Motos, T. (1983) "Iniciación a la EC (teoría, técnica y práctica). Barcelona: Humanitas

Oliveto, M. y Zylberberg, D. (2000a). Expresión corporal: importancia del proceso creador. *La obra, Revista de educación,* 950,9-12.

Oliveto, M. y Zylberberg, D. (2000b). La Expresión corporal en la escuela: recursos literarios. *La obra, Revista de educación,* 951,14-18.

Palou, S. (2004). Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: GRAÓ.

Schinca, M. (1988) Expresión corporal. Bases para una programación teórico-práctica. Madrid: Escuela Española.

Torrens, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. Tándem: Didáctica de la Educación Física, 30, 110-120.

Kiki Ruano Arriagada
Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora Titular de Expresión Corporal en la Universidad Europea de Madrid. Experiencia docente en los diferentes niveles de enseñanza, y especialmente vinculada a la formación inicial y permanente del profesorado en el área de Educación Física. Ha impartido en cursos de formación en Expresión Corporal en diferentes ámbitos.

Eva Asensio Castañeda
Profesora en el Grado de Ciencias de la Danza y en el Grado de Arquitectura en la Universidad Europea de Madrid. Bailarina profesional y Titulada superior en Danza Española por el Real Conservatorio de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Hª del Arte por la UNED. Licenciada en Geografía e Historia (Especialidad Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid.

TEORIAS DA PRÁTICA - DOCUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE CRIAÇÕES ARTÍSTICAS DESENVOLVIDAS COM O MEIO ESCOLAR E COMUNITÁRIO:

PROJECTO RESPIRA E ÍMAN

Paula Varanda

Middlesex University, Londres-UK /Portugal

Resumo: Este texto reporta a documentação de projetos feitos com o

meio escolar e uma comunidade suburbana em Portugal, que originaram obras coreográficas num contexto profissional: *Íman*, de Filipa Francisco e *Projeto Respira* de Aldara Bizarro. São destacados os métodos e resultados preconizados e identificada a forma como os abordei enquanto objetos de estudo. Pretendo mostrar a importância de projetos com intenção artística que têm objetivos de desenvolvimento social e de divulgação da dança contemporânea, dando a conhecer processos de criação e estéticas que lhe são próprias e sensibilizando públicos para a sua capacidade criativa e discursiva. Saliento o valor destes estudos para os promotores avaliarem e refletirem sobre as suas práticas efémeras e para inspirarem políticas culturais e educacionais eficazes e inovadoras.

Palavras chave: criação; educação; dança; comunidade; investigação.

Em Portugal a criação dos coreógrafos profissionais tem integrado, nos últimos vinte anos, práticas artísticas de intervenção em comunidades diversas. A coreógrafa e professora Madalena Victorino, foi a pioneira que introduziu no país essa abordagem pedagógica e criativa específica, iniciando uma linhagem de projetos hoje desenvolvidos por mais artistas com métodos e resultados estéticos distintos. A chamada 'dança para a comunidade' pode ser caracterizada como uma prática que aproxima a dança de uma população que a desconhece como tal, de onde emanam objetivos de sensibilização de públicos e formação, ou de dinamização de grupos da sociedade. Os objetivos dominantes podem variar e são por vezes de ordem terapêutica ou com vista à coesão social. São projetos que favorecem a descoberta da dança e promovem a sua originalidade enquanto motor de desenvolvimento a vários níveis. Aqui pretendo focar-

me nas práticas que apresentam a dança como manifestação artística, que fomenta desenvolvimento artístico a partir das vivências, culturas e perspetivas que os grupos comunitários podem ter sobre a criação em geral e, em particular, da dança.

Estas práticas ganharam terreno nas preocupações dos artistas e nos interesses de coprodutores e programas de financiamento que as apoiam e divulgam; mas a sua análise é escassa e a sua visibilidade diminuta nos estudos culturais e educacionais de origem académica. Os casos mais exemplares de dança na comunidade também não vêm reconhecido o seu mérito nas políticas de educação e cultura que pouco contribuem para a sua continuidade, uma vez que não consideram estas iniciativas quando estabelecem prioridades nos currículos escolares e nas linhas de apoio à atividade artística.

Apresentarei dois projetos de dança na comunidade – *Íman* e *Projeto Respira* – onde os objetivos de desenvolvimento artístico e desenvolvimento pessoal e social estão claramente entrosados. São situações excecionais de excelência, elogiadas no contexto institucional que as acolheu e pelo público que as recebeu; e foram expressamente indicados efeitos positivos e abrangentes pelos seus participantes. A minha posição é de observadora, especialista e intelectual, convidada a documentar e analisar os projetos, proporcionando um testemunho do que foram e como foram feitos, destacando princípios, métodos e alcance dos resultados. Esta perspetiva permite uma teorização destas práticas extremamente complexas, que os artistas (especialistas da prática) dificilmente conseguem fazer por estarem envolvidos como sujeitos do processo e porque não detém as ferramentas de investigação comparativa e crítica regulares do exercício académico.

O primeiro caso é um programa de formação realizado entre 2006 e 2009 pela Associação Alkantara, para jovens do Bairro do Alto da Cova da

Moura, integrado no projeto NuKreBaiNaBuOnda que a associação Moinho da Juventude levou a cabo com financiamento do Programa Escolhas /ACIDI. A Alkantara convidou, para dirigir a área da dança, a coreógrafa Filipa Francisco. Daqui resultou a peça *Íman*, em colaboração com as Wonderfull's Kova M, o grupo local de jovens mulheres do bairro (dos17 aos 25 anos) que fazia espetáculos amadores combinando danças urbanas e danças tradicionais. O bairro é dos mais antigos e expressivos das comunidades africanas imigradas das ex-colónias portuguesas. Os objetivos eram de promover através da arte contemporânea a colaboração intercultural; dar competências artísticas e conhecimento de sistemas de financiamento e infraestruturas aos grupos sediados em bairros periféricos da capital; mobilizar públicos de contextos culturais e geográficos diferentes, como a comunidade delimitada, e um circuito nacional mais especializado.

O grupo começou com um programa de aulas semanais, onde foram introduzidas diferentes perspetivas da dança contemporânea, como o contacto-improvisação; o uso da voz e da cancão; a dança-teatro; as coreografias marcadas, mais exigentes de fisicalidade e memorização; e ainda dança aérea. Inicialmente a criação era uma fase complementar da formação a longo prazo. Porém, a necessidade de financiamentos levou a recorrer aos apoios à criação artística, assumindo o compromisso de concretizar uma obra profissional. Esta diretiva impôs prazos apertados a uma conjuntura já frágil pelo contexto original em que se desenvolvia, mas a

FIGURE 2 – ÍMAN, FOTOGRAFIA DE F.RIBEIRO

criação deu grande propósito à formação e muita exposição e consumação ao projeto.

O ano seguinte focou-se num processo intensivo de criação com fases de exploração, composição e refinação. Nessa altura Filipa Francisco completou o elenco de das Wonderfull's Kova M com duas bailarinas de origem Africana com experiência profissional em dança contemporânea. Entraram também colaboradores para vídeo, música, iluminação, figurinos e dramaturgia. Filipa Francisco usou um método que parte de contribuições individuais face a uma determinada premissa, para depois, com improvisação e análise, partilhar e transformar essa pesquisa em material comum e pertença do grupo, e finalmente organizá-lo dramatúrgica e coreograficamente. Em seis meses foi montada uma peça, apresentada primeiro enquanto trabalho em construção no bairro da Cova da Moura, que depois estreou no Centro Cultural de Belém, durante o Festival Alkantara. *Íman* foi uma nova criação muito elogiada, que se destacou nos melhores espetáculos a nível nacional. Este sucesso permitiu continuar no terceiro ano com uma boa circulação (seis teatros em Portugal e dois na Palestina), aumentando exponencialmente o impacto do projeto e permitindo aprender mais com a digressão.

O segundo caso é o *Projeto Respira*, realizado duas vezes entre 2007 e 2009, por Aldara Bizarro (com a Jangada de Pedra), que estabelece parcerias de coprodução com um conjunto de cineteatros, autarquias e escolas do ensino básico para assegurar um compromisso coletivo a médio prazo. A coreógrafa envolve alunos em média entre os 11 e14 anos, proporcionando-lhes a experiência de um processo de criação artística e, por consequência, o conhecimento do que constitui e como se faz um espetáculo de dança contemporânea. Há objetivos comuns aos diferentes anos: partilhar a experiência da criação através da participação; introduzir o corpo como sede de reflexão e aprendizagem no seio da escola;

abranger mais população e sensibilizá-la para a dança enquanto arte e o potencial do seu discurso estético e conceptual.

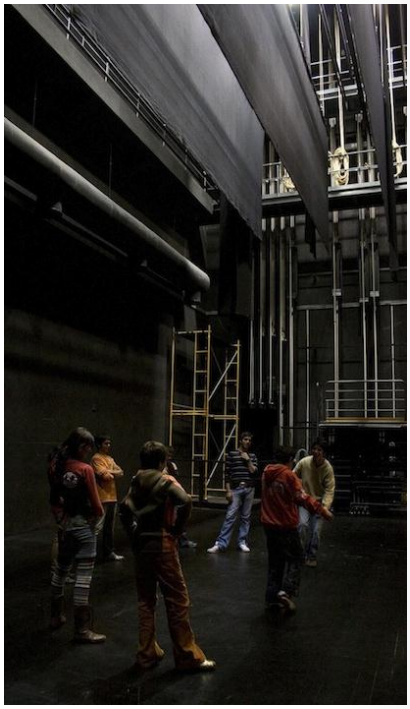


FIGURE 3 – PROJECTO RESPIRA, FOTOGRAFIA DE CLÁUDIA MATEUS

Os jovens participantes do *Respira* são idealmente alunos do 6ºano do ensino básico, de escolas sedeadas em diferentes localidades do país; devido à diversidade que o atual sistema de ensino espelha, em algumas situações participaram turmas do ensino profissional e percursos paralelos. Cada turma desenvolve uma área artística nuclear, como o corpo, os figurinos, o vídeo e a música, para prestar uma contribuição específica na peça coletiva final. As equipas de trabalho constituem-se pelos alunos (acompanhados pelos professores) e por artistas profissionais que se integram na comunidade escolar, fazendo a direção artística de uma cocriação com os estudantes.

Há uma fase de exploração de três meses com aulas e ensaios regulares, em que surgem atividades pontuais como ensaios abertos, conversas e encontros, para divulgar o trabalho de cada núcleo na escola e entre escolas. No início da criação, a coreógrafa aplica uma metodologia que parte de estímulos do quotidiano, (imagens, objetos e ações), que são analisados e desmontados com as crianças, para elas compreenderam uma dança pode ser feita de muitas matérias, verem a improvisação como maneira de descobrir soluções; refletirem sobre o significado da ação corporal e entenderem a coreografia como uma forma de organização metódica no tempo e no espaço, transformadora e aglutinadora. Nos últimos dois meses reúne-se o material feito por cada turma, com métodos

e rotinas próprios da criação de um espetáculo de dança. Este processo culmina na apresentação pública, que circula pelos vários pontos do país onde se criou cada *Projeto Respira* (que aconteceu nas cidades de Cascais, Guimarães, Torres Novas, Cascais, Amadora, Estarreja e Fundão), confrontando com familiares e desconhecidos, o trabalho realizado.

As duas peças têm semelhanças que advém dos princípios e processos aplicados transversalmente, mas os espetáculos de cada edição do *Respira* também se distanciam absolutamente. Tal acontece porque a temática central (primeiro o corpo, depois o gesto), os intervenientes, as circunstâncias, e condicionantes logísticas variam com efeitos decisivos, mas também porque o objetivo primordial do projeto é a criação artística. Para Aldara Bizarro esse objetivo é essencial para fazer uma obra que possa ser apreciada com juízos de gosto e valor sobre a sua beleza, a sua originalidade, a consistência estrutural e a capacidade de formular ideias e despertar reflexões.

O *Projeto Respira* e *Íman*, são situações diferenciadas que originaram obras singulares. Aconteceram em lugares e com comunidades diferentes, tinham objetivos específicos e eram lideradas por artistas com estéticas distintas. É a análise posteriormente efetuada que permite defender que há formas de operar comparáveis, consequências polivalentes e que, ao lado dos aspetos de inovação e sucesso estão constrangimentos reveladores da vulnerabilidade e ambição destas iniciativas.

Uma linha de força é o gesto de aproximação que a comunidade profissional, representada pela dança contemporânea, demonstra mobilizando os artistas, as associações, os teatros, os financiamentos para as artes e os públicos especializados em direção a outras comunidades (no *Íman* a da diáspora Africana e no *Respira* a escolar) permitindo-lhes acesso a esse universo cultural de infraestruturas, formas de pensar e

trabalhar, circuitos de produção e modelos de organização. Outro traço importante é que sendo propostas de colaboração, elas procuram uma interação criativa, onde o terreno 'novo' (do bairro e da escola por oposição, por exemplo, ao estúdio ou ao teatro) é desafiado a contrapor como valor os seus conhecimentos e experiências, ou reações naturais a propostas antes desconhecidas. Neste sentido, para além da permuta entre os participantes que fazem os espetáculos, dá-se também uma troca importante ao nível institucional. Por exemplo, é reconhecida à prática artística uma dimensão educacional (de onde derivam as disciplinas da educação artística e da educação pela arte), mas o Ministério da Educação não possui uma estratégia concertada com o Ministério da Cultura; e o mesmo acontece noutras áreas ministeriais que tratam da imigração ou da coesão social. De modo indireto, mediado pelos operadores culturais que agem no terreno, e aqui através do corpo dos bailarinos que se misturam em palco, dá-se um diálogo que, perspetivado num plano de negociação institucional direta é utópico.

A troca, inerente à ideia de colaboração, pode ser muito rica nos projetos de criação artística. Uma vez estabelecidas as condições necessárias para a criação em colaboração (onde importam métodos de composição inclusivos, que utilizam a improvisação como forma de descoberta de materiais coreográficos e que dependem da capacidade de responsabilização individual para definir o seu grau de participação), o que acontece é a construção de um objeto artístico de pertença coletiva e informado pela articulação de vozes individuais. Verificou-se contudo que as colaborações a este nível comportam tensões nem sempre fáceis de ultrapassar; mas elas podem reverter a favor da descoberta de novas linguagens, extremamente interessantes. Isto foi exemplar em *Íman* onde a tónica teatral e autobiográfica de Filipa Francisco se misturou com os movimentos ritmados, formais e repetitivos das Wonderfull's Kova M. O

resultado foi fruto dessa mistura e da negociação entre essas histórias do corpo, conceitos e vocabulários; afirmou-se um movimento silencioso e um recurso ao uníssono que transpiravam força e afirmação; e a estrutura tipo puzzle surgiu como metáfora sobre a convergência de diferentes pessoas, perspetiva e movimentos.

Outras possibilidades de traçar relações diretas entre princípios e processos criativos que movem os artistas e o desenvolvimento de aspetos artísticos e sociais estão enfatizadas e detalhadas nos objetos criados para analisar estes projetos - um livro-DVD para o Íman e um livro para o Projeto Respira[59]. Aqui são apenas resumidos alguns resultados indicativos do alcance dos projetos e alguns constrangimentos que afetaram a sua concretização.

Os aspetos positivos mais destacados nas avaliações foram a aquisição de capacidades de interação social, de interesses na colaboração e de hábitos de trabalho; o desenvolvimento pessoal como a autoconfiança e capacidade de compromisso; a implementação de uma aprendizagem baseada no voluntarismo e responsabilização; o aparecimento de novos materiais ao nível de vocabulários e processos de criação para a dança contemporânea teatral e, no caso do *Íman*, para as danças urbanas e as danças tradicionais populares; novos conhecimentos de produção adquiridos pelos promotores por operarem nos contextos específicos das comunidades alvo; a maior visibilidade de periferias – dos habitantes de um bairro marginalizado e de outras identidades culturais face a um meio artístico profissional, ocidentalizado e erudito, ou no caso da dança contemporânea (que também tem uma posição periférica na sociedade), o

[59] Livro-DVD sobre o projecto de formação *NuKreBaiNaBuOnda/Íman*, encomenda online em www.alkantara.pt (Paula Varanda 2010); *Livro Dançar é Crescer- Aldara Bizarro e o Projecto Respira*, encomenda online em http://caleidoscopio.pt/ (Paula Varanda 2012).

ganho de prestígio junto de uma população mais alargada e diversificada; a extensão das capacidades pedagógicas e de direção dos artistas profissionais; e a geração de trabalho artístico original. No *Projeto Respira* salientaram-se também como essenciais a promoção do corpo, da dança e da arte no centro da prática educativa; e novos modelos e métodos de ensino orientados por uma perspetiva interdisciplinar.

Nas dificuldades que condicionam a agilização destes processos de conhecimento através da dança, foram identificados problemas como a necessidade de negociação constante entre 'estranhos' devido aos encontros inéditos de desconhecidos que se promovem; a emergência de complexos de inferioridade e desigualdades económicas reais; os equívocos resultantes da disparidade como se vê a arte dentro da própria vida - para uns profissão, para outros lazer; resistência às práticas artísticas e contemporâneas, reflexivas e experimentalistas; limitações de tempo; as pressões das diferentes fontes de financiamento que pedem resultados distintos. Quase sempre estas condicionantes e a complexidade das propostas trazem como efeitos colaterais momentos de grande exaustão e frustração que é preciso superar e que põem à prova convicções e determinações em várias frentes.

A forma como estudei estes casos foi específica para cada um deles e surgiu em resposta à solicitação dos dirigentes dos projetos. Em retrospetiva verifico que na minha relação com cada caso havia antecedentes semelhantes e que apliquei uma metodologia quase idêntica na concretização da tarefa de documentação e avaliação.

Comecei por contactar com o *Íman* e com o *Respira* numa posição distanciada, quando surgiram como candidaturas a financiamentos do Ministério da Cultura em 2006, numa altura em que eu fazia assessoria ao Instituto das Artes, o então organismo público interlocutor da comunidade artística profissional. Mais tarde debrucei-me sobre os espetáculos com

uma perspetiva crítica, dando conta do discurso conceptual e estético construído naquelas obras e avaliando-as enquanto colaboradora do jornal Público em 2008. Quando me pediram para fazer os livros, pude estabelecer uma relação de proximidade até então inviável por razões de ética profissional.

O trabalho de campo implicou estudar a documentação prévia existente e referencial, desde textos de projeto e relatório para instituições aos programas de espetáculos, artigos de jornal e fontes audiovisuais e fotográficas, como registos de ensaios e espetáculos. Além disto, e sobretudo no *Projeto Respira* em que estive perto durante toda uma edição, fiz acompanhamento direto com observação e análise de reuniões, aulas, ensaios, espetáculos e conversas com o público ou celebrações pontuais dos grupos. Nesta fase dirigi muitas entrevistas e algumas conversas de grupo, para conhecer as motivações dos participantes, os métodos de criação e as pedagogias, e também o balanço individualizado – interessava-me saber opiniões das coreógrafas, dos seus colaboradores profissionais (artistas e produtores), dos representantes de associações, escolas e recintos culturais que acolheram os projetos, dos alunos e do público. O levantamento dirigido por perguntas que os próprios projetos suscitam permitiu fazer uma análise profunda e consistente. É também uma contextualização explicativa e crítica que reforça o significado dos testemunhos dos sujeitos observados (frequentemente citados nos livros) e os valoriza como elementos imprescindíveis de uma investigação empírica. Com este conjunto de fontes fiz então um trabalho solitário para produzir uma memória e análise abrangentes da complexidade destes projetos, onde as diferentes perspetivas estão devidamente representadas numa apreciação global e mostram a riqueza das interações em causa.

Os documentos tinham que ser estruturados de maneira a articular diferentes tipos de informação: aspetos de organização – como tinham

acontecido os projetos no tempo e no espaço, com que pessoas e instituições –aspetos conceptuais – intenções, processos, resultados e conclusões – e possibilidades de visualização, com fotografias, filmes e esquemas gráficos. Trespassando estas componentes, deveriam sobressair a originalidade e excelência artística, mas também a dimensão emocional característica estas experiências. Sendo projetos que incluíram uma população diversificada e maioritariamente distanciada de um meio académico e especializado, foi necessário conceber os documentos como veículos de comunicação acessíveis a um público alargado, constituído pelos participantes, os seus familiares e amigos, profissionais da comunidade artística, estudantes e intelectuais de outras áreas, e os interlocutores das instituições, além de outros eventuais leitores. Estas múltiplas funcionalidades são sintomáticas da necessidade de conferir às práticas artísticas maior escrutínio e legitimação do ponto de vista teórico.

Resumo agora algumas conclusões que constituí a partir deste trabalho e que reconheço como teorias emergentes da prática: 1) sobre as artistas: cada coreógrafa tem uma forma singular de operar nas comunidades envolvidas, informada pelos princípios do seu trabalho de criação em dança contemporânea; é uma grande dedicação e capacidade de compromisso que lhes permite ultrapassar dificuldades e gerir situações muito complexas de produção e negociação; a motivação artística facilita atravessar territórios. 2) sobre os projetos: ativam práticas sociais e educacionais e desenvolvimento coletivo e individual; são rotinas de trabalho muito intensivas e emocionais; criam obras de arte com autoria e pertença partilhada; promovem através da participação, um conhecimento da dança teatral e sua capacidade reflexiva. 3) sobre a documentação: proporciona reflexão e avaliação para os profissionais e promotores; consolida a compreensão e memória dos participantes; identifica casos-estudo para informar políticas culturais e educacionais; preserva práticas

efémeras para futuras investigações no meio académico em vários campos de estudo teórico.

Referências Bibliográficas

Varanda, P. (2010) *Programa de formação em dança e teatro do projecto Nu Kre Bai Na Bu Onda*, Lisboa: Alkantara

Varanda, P. (2012) *Dançar é Crescer – Aldara Bizarro e o Projecto Respira* Lisboa: Caleidoscópio

Paula Varanda
Formou-se na Escola Superior de Dança (BA, 1994) e é mestre em Coreografia e Artes Performativas pela Middlesex University (MA, 2003), onde faz agora doutoramento com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Escreve crítica no Jornal Público desde 2004 e publicou com editores como Obscena, Animated, Alkantara e Daniel Tércio. Entre 2008 e 2011 dirigiu o *dansul* - dança para a comunidade no sudeste alentejano.

THE CONTRIBUTION OF DANCING IN THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AT EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A PRIMARY PORTUGUESE SCHOOL

Diana Salgueiro Vinagre Soares & Sónia Félix Vilas Boas Lucena

MPIAEA (Movimento Português de Intervenção Artística e de Educação pela Arte)

Lisbon, Portugal

Abstract: Dance encourages independence, initiative and self-esteem. In this study 55 students, both genders and various ethnic groups, with ages from 6 to 11 years old were observed. Movement games, Hip Hop and Modern jazz and Portuguese/ international dances were taught. Evaluations were made at the beginning and at the end of 2009/2010 school year. We identified that at the socio-emotional level, there was a significant development of autonomy, cooperation and acceptance of criticism. As a part of its goal, school should promote the process of socialization and autonomy. We considered that through out this project, the school achieved these objectives as well as the feeling of respect for others.

Key words: dance; autonomy; cooperation; primary school.

Introduction

The pedagogical practice of Physical-Motor/Dance Expression as part of the Curriculum Enrichment Activities (AEC) - Arts Education is in accordance with a Ministry of Education´s Decree, in which the guiding principles of organization and management of basic education curriculum are established - Decree-Law No. 6 / 2001 of January 18. In this Decree, the importance of developing activities which encourage and support families with pre-school children as well as the 1st cycle of basic education curriculum enrichment is enhanced in order to improve children's development and thus future school success.

The Ministry of Education shares with the Local Authorities the

responsibility for the development of Enrichment Activities in schools and considers fundamental the role that these institutions together with parents' associations and charities play in terms of promotion of these activities. Different activities depending on local realities, currently allows many of the 1st cycle schools to be able to provide their students with these kind of activities. These activities also respond to the urgency of adapting the duration of children´s stay in school grounds to the needs of their families. The need to ensure that these times are pedagogically rich and complementary to the learning associated with the acquisition of basic skills is also a goal of this project (National Curriculum, 2001).

The phenomenon of school violence, either physical violence or verbal threats, cannot be dissociated from antisocial behavior of students. This can be seen as theft and vandalism (delinquent behavior), dropout due to offenses related to the status / ethnicity of student and delinquency (arriving late to class, leaving school during class period and maintaining a bad behavior inside the classroom (Vettenburg, 2000, pp.224-229). The preventive approach is the one that is more in line with the objectives of education, and therefore the capacity of self-discipline, the fruition of a responsible freedom, as well as the recognition that personal fulfillment would also depend on the commitment of each one in the evolution of one's community (Estrela & Amado, 2000, pp.258-266).

According to Yehudi Menuhin (*cit.* Moura, 2004, pp.33) it is only in the exercise of art, (...) as a creative development which does not eliminate any gift of a child, but rather that it civilizes, that we can together achieve a society that dominates and absorbs its violence. Thus, art can be a mean to understand reality, developing a critical and reflective attitude, and that's why it should be present in the Curriculum of our schools (Santos, 2009; Teixeira, 1999, pp.15-21).

Dance as a result of the need for expression is present in humans and so recognizes and fulfills the children's need to communicate and express their feelings and ideas, as well establishes a relationship with themselves, others and with the environment (Amoedo, 2004, pp.204-205; Teixeira, 1999 pp. 15- 21).

Thus, dance is considered a universal activity, multifaceted, polysemic and polymorphic, with an eminent social and cultural nature crossed by many factors of various kinds, biological, psychological, cognitive, aesthetic, historic, moral and geographical (Delimbeuf, 1987, pp.10) .

Therefore, there are a million reasons to recognize that dance has a transcendent destiny, a metaphorical thinking and an intuitive language close to nature (Bruni, 1998, pp.37).

Materials and methods

The target population of this study consisted of 55 students of the 1st cycle of basic education from two schools in the Lisbon area, from both genders and diverse ethnicities with ages raging from 6 to 11 years old. This study was conducted in the 2009/2010 school year begin_of_the_skype_highlightingend_of_the_skype_highlighting. These students were considered a very difficult population with social endangered minorities. In these schools bullying was known to be an existing problem.

The used methods were based on various activities of body expression, movement games, choreographies and dances. As suggested in Batalha (2004, pp.84-87), classes consisted of warm-up, fun activities and small choreographies applying several dance techniques like Hip Hop kids, children's Modern jazz or even Traditional Portuguese and International Dances (Figure 1 and 2) and culminated with stretching and relaxation

exercises.

Initial and final evaluations were conducted in accordance with Table 1 (Batalha, 2004, pp.165-174). Results were registered using Films and Photographs.

DANCE	YES	NO
Participation/ Interest		
Cooperation		
Criticism Acceptance		
Rules Acquisition		
Autonomy		
Body: posture, balance, flexibility		
Space: respect for the space of others, synchrony with the class		
Time: Slow, moderate, fast		
Relations: Relationship with the pair and the group		

TABLE 1: DIAGNOSIS EVALUATION (MADE AT THE BEGINNING AND AT THE END OF 2009/2010).

The pedagogical lines followed were those implemented by Rudolf Laban, who was a great teacher and organized dance so that it could be expanded and applied in schools. The main objectives entails the development of: a) basic locomotors and non-locomotors movements, b) an intentional language through the body, c) an aesthetic discourse and critical sense, d) a creative imagination in accordance with Dance structural units - Body, Space, Time, Dynamics / Energy Relations.

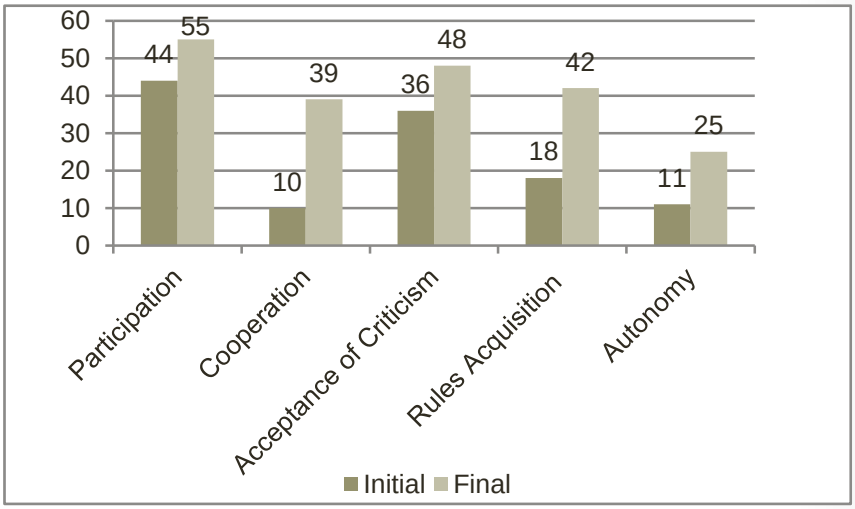
In the teaching-learning process of dance the transmission of the subject being taught is a key element. Verbal instructions were combined with direct and indirect demonstrations. Direct demonstrations were performed by the teacher or by a student, where the reproduction of previously captured images either photographic or videographic were used as indirect

demonstrations (Alves, 2007, pp. 84-85; Tonello et al., 1998; Rink, 1994, pp. 276-277).

Results

Although with these Artistic Expression activities there was an improvement both at the psycho-motor and cognitive skills level, it was the socio-affective level that saw further progression.

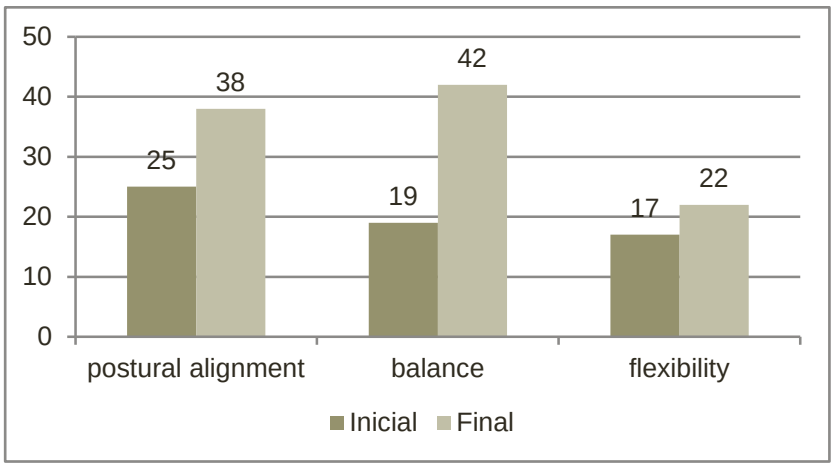
Thus, at the socio-affective level, there was a further progression in the acquisition of rules, acceptance of criticism, autonomy and cooperation (Graphic 1).



GRAPHIC 1. INITIAL AND FINAL EVALUATIONS OF THE SOCIO-AFFECTIVE COMPETENCES LEVEL IN STUDENTS OF THE 3 RD / 4 TH YEAR (N = 55).

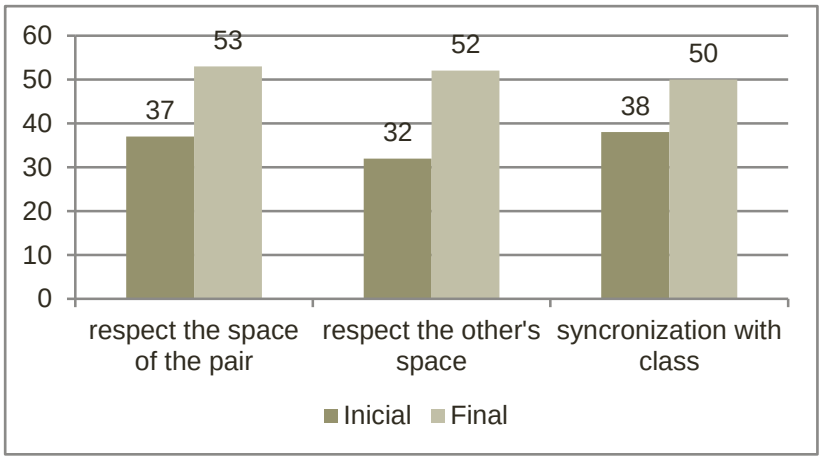
Regarding the structural units of Dance: Body, Space, Time, Dynamics and Relations; we were able to verify that there were an improvement in physical activities and acquisition of the concept of space. With respect to body work, there was an increase in balance as well as an improvement in

postural alignment (Graphic 2).



GRAPHIC 2. INITIAL AND FINAL EVALUATIONS OF THE BODY, AS STRUCTURAL UNIT OF DANCE, IN STUDENTS OF THE 3 RD / 4 TH YEAR (N = 55).

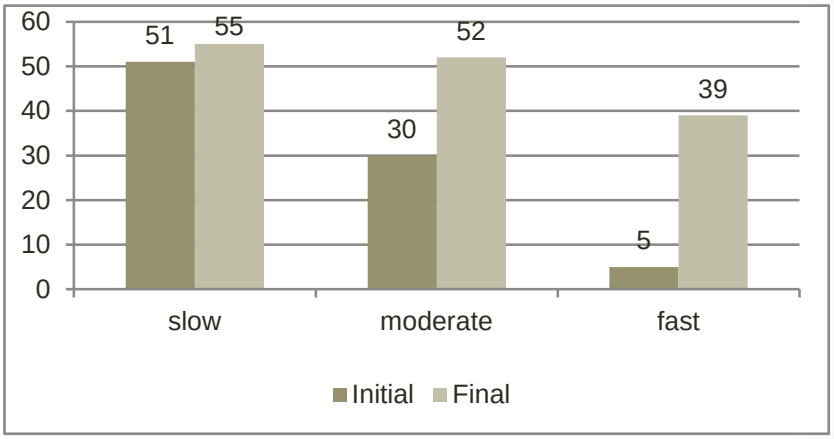
We were also able to verify that respect for others personal space during the execution of choreography grew satisfactorily during the year (Graphic 3).



GRAPHIC 3. INITIAL AND FINAL EVALUATIONS OF SPACE, AS STRUCTURAL UNIT OF DANCE, IN STUDENTS OF THE 3 RD / 4 TH YEAR (N = 55).

Finally, in relation to the structural unit time, it was the synchronization of

the movement to a rapid pace that stood out (Graphic 4).



GRAPHIC 4: INITIAL AND FINAL EVALUATIONS OF TIME, AS STRUCTURAL UNIT OF DANCE, IN STUDENTS OF THE 3 RD / 4 TH YEAR (N = 55).

Discussion

Arts as the preferred exercise for personal communication and expression or as an exercise in understanding and knowledge beyond science (an esthetic enjoyment, feeling of fullness, food of the senses, enhancer of identity, acceptance of difference ...) are considered by several authors essential in formal and informal education.

The music, visual art or movement/dance generates a space where people can take risks and experience different modes of action, resulting in a significant enrichment in the teaching-learning process and in the acquisition of cognitive, psychomotor and socio-affective skills, possessing an important role in human beings socialization (Morais, 2000, pp.11). Individual differences are better accepted, and tolerance and cooperation among students increases this eliminating fear, aggressions and defensive behavior.

The role of expression of body movements is much richer than the

articulated speech that depends, in large part, of the verbal sense of communications function (Gil, 2001, pp.88). Thus, it is extremely important the articulation of basic education with the various artistic expressions.

The activities of body language / dance lead to an increased repertoire of skills and to an improved teaching-learning process, as students are actively engaged in this dynamic because of its informal environment that provides them with a positive climate (Santos, 2009, pp. 174-178).

Dance encourages the independence and initiative and allows opportunities for self-esteem and success. It also plays an essential role positively affirming individual and group identities and integrating community spirit (Snyder, 2004, pp.235-236).

In our methodology we used choreographies of Hip Hop kids, sometimes mixed with children's Modern Jazz and Traditional/International Dances. Hip Hop can be a valuable way in the assessment of the processes of cultural integration because it corresponds to the reality of public schools, where this form of dance begins to be very popular and can contribute to the development of self-discipline and sense of ethics and aesthetics of the students (Silva, 2007, pp.140-141).

In such internationalized environment traditional dances of different countries can also contribute to promote cultural integration. Tradition constitutes essential element of cultural peculiarity of each population and consequently the differentiation in a wider cultural environment (Giddens, 2001 cit. Goulimaris *et al*., 2003, pp.57). Tradition and costumes are the most important elements of life of the majority of people for the bigger part of Humans history (Goulimaris *et al*., 2003, p.57).

With regard to autonomy, as a quality that distinguishes the success achieved in the various educational components and that can be regarded as a concept that allows us to assess how it is that the various components

articulate we believe that there has been a significant evolution with the integration of dance in basic schools.

The cognitive development of students cannot be the only objective of schooling. Schools must also promote the process of socialization and autonomy as well as the feeling of respect for others (Vettenburg, 2000, pp.243-245). We consider that throughout this project, the school has achieved its objectives in promoting the process of socialization and autonomy as well as the acquisition of respect for others.

According to the coordinator of one of the studied schools "(...) students who attend extracurricular artistic-expressive activities have greater autonomy and participate more in activities (...)."

Conclusions

The contributions of the artistic expressions in the formal curriculum areas are essential to improve the level of socio-affective competencies.

Bibliography

Alves, M. J. (2007). Demonstração em Dança: aprender com sucesso in Dança em contextos educativos. Cruz Quebrada: FMH edições.

Amoedo, H. (2004). Dança inclusiva em contexto artístico: análise de duas companhias. *Estudos de Dança, FMH, UTL, 7/8*, 203-218.

Batalha, A.P. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Bruni, C.G. (1998). Le lieu de la césure entre danse et thérapie. Réminiscence d'un «art du corps» in L'enseignement de la danse et après (pp. 37-39). 1er édition : Germs.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

Delimbeuf, J. (1987). *Uma análise do conceito de dança educativa*. Tese de Mestrado em Ciências da educação – área opcional: Expressão e Comunicação. Cruz Quebrada: ISEF, UTL.

Estrela, M.T. & Amado, J.S. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, nº 3, 249 – 271.

Gil, J. (2001). *Movimento total – O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio de água editores

Lda., 1ªed.
Goulimaris, D., Serbezis, V. & Genti, M. (2003). Education of people in the field of traditional dance. *The new century. Perspectives and strategies. Pulses and impulses for dance in the community*. Proceedings of the international conference- Ana Macara e Ana Paula Batalha. Cruz Quebrada: FMH – edições.
Morais, M.A.C. (2000). *Dimensão reeducativa e terapêutica da dança*. Seminário no âmbito de Estágio da Licenciatura em Dança, FMH, UTL.
Moura, M. (2004). A dança no sistema educativo português – a dança como componente de formação. *A dança como componente de formação no projecto mus- e -artistas na escola*. Cruz Quebrada: FMH edições.
Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
Santos, J. (2009). É através da via emocional que a criança apreende o mundo exterior. Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.
Silva, N. (2007). Hip Hop: educar a dançar – um projecto, uma experiência. *Dança em contextos educativos.* Cruz Quebrada: FMH – edições.
Snyder, A.L. (2004). Affirming community identity trough dance. *International Dance Conference*. Taiwan.
Teixeira, C. (1999). A Arte e a Dança na Escola. Caracterização do Ensino da Dança no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico no Distrito de Lisboa. Tese de Mestrado, FMH, UTL.
Tonello, M. & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2), 107-114.
Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, nº 3, 223 – 247.

Sónia Félix Vilas Boas de Lucena
BA in Dance by the Dance Department of the Faculty of Human Kinetics. She is a teacher of Art Education in Primary Education, at several schools in Amadora city and in Lisbon and was coordinator of all subjects of Extracurricular Activities. Sónia has been Instructor of Corporal Expression/Dance in several High Schools and in Social Projects. She also teaches Classical Ballet and punctually she choreographed for children.

Diana Salgueiro Vinagre Soares
BA in Dance by the Dance Department of the Faculty of Human Kinetics, in Lisbon. She was a teacher of the subject - Art Education/Dance - in Primary Education in Lisbon. Diana is Instructor of dance - Hip Hop – for educators/teachers. She's also a teacher and choreographer of Hip Hop to children and teenagers and a choreographer of rhythmic gymnastics since 2008. She does performances as a dancer, punctually.

TRADITIONAL DANCE AND THE POLITICAL TRAINING OF YOUNG WOMEN DURING THE FIRST PERIOD OF FRANCO'S REGIME (1939-1945)[60]

Beatriz Martínez del Fresno

University of Oviedo, Spain

[60] This work has been conducted within the framework of the project Coreografiar la Historia europea: Cuerpo, política, identidad y género en la danza moderna y contemporánea (*Choreographing European History: Body, Politics, Identity, and Gender in Dance from the Modern and Contemporary Ages),* funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MICINN HAR2008-03307/ARTE).

Abstract: This paper seeks to expose the role attributed to dance as part of the pedagogical activities of the Spanish Falange's Women's Section aimed at young women during the first years of General Franco's dictatorship. The paper analyses, by examining archival documents and the *Consigna* magazine —a periodical addressed to national-syndicalist women teachers—some of the practices developed during the years following the Spanish civil war as well as their ideological import.

The goal of studying the Spanish case in particular is to contribute towards establishing a future contrastive perspective on the use of dance in training the youth under totalitarian regimes.

Key words: traditional spanish dance; ideological training; young women; francoist politics.

1. Fascist rituals: music and dance in national displays and rallies

After the military uprising against the Spanish Republic and following a bloody civil war, General Francisco Franco enforced in 1939 a dictatorial regime in Spain. As part of a rhetoric that bears resemblance to Italian Fascism, German Nazism and Salazar's dictatorship in Portugal, the *Frente de Juventudes* ("Youth Front") and the Women's Section of the Falange Española Tradicionalista y de las JONS (the "Traditionalist Spanish Phalanx of the Juntas of the National-Syndicalist Offensive") became the two organisations in charge of the education of the youth. Both shared certain common characteristics but also had their own sex-differentiated features since mixed-sex education was abolished.

Boys and girls were enrolled by ages, starting at age 7 until 17, the latter

being the age when they went on to adult organisations (cf. Mir, 2007). All youths practised choral singing but, in contrast with the physical and paramilitary training intended for boys, only girls practised dance and performed traditional dances as part of an instruction programme comprising a breadth of political, moral, religious, and nationalist values.

Folk songs and dances acquired then a strong symbolic power as official expressions of the people and the fatherland. Featuring those attributes, folk songs and dances were invoked in numerous propaganda events and played an ever-present role in the ceremonies held in city streets and squares from the beginning of the regime always serving as (female) symbols of the welcoming nation-people that pays heed to and lavishes attention upon the (masculine) nation state.

The Women's Section Choirs and Dances have often been considered the friendly side of the Falange or of the cultural politics of Franco's regime in general, that is, the "merry, festive, and popular façade of the Spanish people" (Sánchez López, 2007, pp. 126-127). However, the documents that I have analysed expose the political context in which the Women's Section's singing and choreographic activities were set and the ideological implications that they had during the first two decades following the war (about Women's Section after the war cf. Richmond, 2004). The primary sources from the time span under examination manifestly demonstrate certain aspects that have later been neutralised or effaced from the collective memory by means of a process of amnesia and depoliticisation similar to the one developed in many other areas of Franco's regime.

Through an intense exchange with the organisations of other *friendly* countries, essentially Germany and Italy (cf. Martínez del Fresno, 2010 and Pérez Zalduondo, 2010), but also Portugal, the fascist aesthetics of the Spanish Falange took already their most impressive shape during the war

years.

After the Falange and the Traditionalists united in August 1937, the first "Organización Juvenil" ("Youth Organisation"), shortened as "OJ", was established. The OJ, later called *Frente de Juventudes*, instigated the youth policy of the New State. Training activities in the OJ were developed by age groups starting at age 7 and differentiating among members, known as *Pelayos, Flechas* and *Cadetes*, all within a paramilitary context. The OJ's women's branch also classified its members into three age groups *(Margaritas, Flechas Femeninas* and *Flechas Azules).*

Assisted by a number of instructors, the OJ began to orchestrate parades, sports activities and gymnastics, music and theatre classes, health workshops, press and propaganda activities as well as conferences. This kind of more or less cultural and leisure activities were arranged in accordance with the condensed "twelve *Flecha* rules" (after the name given to members), which left no room for misunderstandings regarding religious and political issues, allegiance to *El Caudillo* (Franco's byname meaning "The Leader") and the Falangist "way of being" (Sáez Marín, 1988).

On 29 October 1938, while Spain was still at war, a National Display in the style of Italian Fascism or German Nazism was held in Seville to echo the youth activities publicly. While male *Flechas* performed six different kinds of paramilitary, gymnastics, and sports exercises in large groups, female Falangists were allotted only one performance in which they executed rhythmic gymnastics routines and collective regional dances involving 1600 women in total.

The very same gendered allocation of physical practice that reserved rhythmic gymnastics (with a musical accompaniment) and dances for women was reproduced at the Second National OJ Display held in 1939. This pattern would linger on during the years in which the practice of

regional dance would become an exclusively feminine matter for the Falange.

Just after the war, the large rally held in Medina del Campo on 30 May 1939 set some key guidelines vis-à-vis the association of music and traditional dance with women. The grandiose event, organised by the Falange's Women's Section in honour of the *Caudillo* as a tribute to the victorious army, illustrates in a compelling manner the triumphalism of the first post-war period and becomes materialised in the form of a ceremony devised upon fascist principles at which more than 11.000 *comrades* convened according to the National Delegate.

A solemn open-air mass held at 10 am in suffrage for the fallen *women* and sung in Gregorian style by 2000 women conducted by Rafael Benito was the first event of the day. After a military parade, the leader of the Falange's Women's Section Pilar Primo de Rivera said a few words followed by a speech delivered by General Franco. Next, the *Caudillo* presented banners to the army and conferred decorations on the women, who were awarded a "Y" for their actions during the war.

The special tribute paid by the Women's Section to General Franco was performed under the auspices of the *Hermandad de la Ciudad y el Campo* (the "City and Country Brotherhood") by female members who, clad in the same uniform and wearing a distinct headscarf for each region, presented fruits from different regions and traditional crafts to Franco ("La gran concentración Femenina de Medina del Campo", *Y*, 17, June 1939). Women from all corners of Spain—some of them with animals—approached the platform where the Head of State stood and, upon reaching the foot of the dais, they presented their natural offerings (agricultural produce, seafood, olives, corn, sheaves of spikes, blossomed branches, fish) as well as traditional crafts from their region (baskets, rugs, pottery,

lace) and banners from their province.

During the procession, folk songs sung by the Falange's female members could be heard in the background. Their lyrics revolved around religious themes, rural work, food, landscapes, and feelings. While those attending the event watched the women approach the dais and listened to the choral pieces, Franco's *Moorish Guards* composed on the steps below the platform a massive symbolic still life merging, in a premeditated way, the land (represented by the produce), labour (symbolised by means of the crafts made by women) and the emerging Francoist policy (the union of the different Spanish provinces and their adherence to the new regime epitomised by the presentation of banners). Through the offerings given, the creation of this enormous composition bore witness to the admiration and massive recognition that Falangist women granted to the dictator (Primo de Rivera, 1983, pp. 145-146). Folk songs together with this kind of displays acquired the status of national symbols and, as such, these would be used extensively and intensively in the future.

At noon, Franco was offered an open-air dinner and the afternoon was devoted to physical exercise, rhythmic dances, games, regional songs and dances. While folk songs had been an important element as an accompaniment in the morning procession, dances became an essential part of the afternoon amenities. Several performances of women in traditional costumes succeeded on the open area. Each female ensemble featured also representative musical accompaniments: voices, bagpipes, Basque *txistu* flutes, groups of serenaders, Catalonian *cobla* musicians, guitars, or castanets according to the region.

Displaying a higher degree of spontaneity and exhibiting better performance techniques than the 2000 young competitors that had previously executed a gymnastics routine, the groups of dancers coming

from different regions of Spain performed, in their traditional costumes, their various dances: the Galician *muñeira*, the Basque arch dance, the Aragonese *jota*, the Catalan *sardana*, the Andalusian *vito* and *sevillanas*, as well as the Balearic romance of *Mayorazgo,* and the Canarian *isa* ("Bailes y canciones populares", *Y,* 17, Jun 1939). All these dances embodied the countryside and meant a presentation by women from each province and region of the traditions and territorial units of Spain, which, as a colourful puzzle on that open area, formed part of the New Spain project.

The event, which took place in front of the ruins of the Castle of La Mota, and was, in all other respects, profuse in cries of cheer to Franco and fascist salutes, revealed the potential political, educational, and cultural value that the Falange's women's organisation could have once the Spanish civil war had come to an end.

2. Symbols for the *New Spain*

Various legends spread by the first issue of *Consigna*, a periodical addressed to national-syndicalist women teachers, show that music and dance contributed to the creation of a mythical image of the nation—half rural, half historic—and were used as tools to encourage a feeling of unity among the men and lands of Spain. Let us see some instances:

> ***The Women's Section says: you, woman, who put the child to sleep with senseless, plain and colourless music, why do you not remind the strong woman who waited for the warrior singing honour romances?***
>
> ***...***
>
> ***Unity between the lands and men, achieved through the***

beautiful confusion of regional music. That is the reason why the Women's Section sings to the people.

…

The Falange's woman desires to fill the mother country's airs with the ancient sounds of wheat and land: may they sing all their regions at the dawn of the time approaching.

…

Races, wars, and dreams of men who crossed their lands sowing melodies and rhythms. The Women's Section collects the Spanish folklore to rekindle it.

…

Music and dance, marvellous representatives of the soul of the peoples that look into their rhythms. That is the reason why the Women's Section revives the dance.

(Consigna, 1, 1940, pp. 5, 8, 10, 11, 15)

Folk expressions, either resuscitated or reinvented, and the mass use of regional songs and dances formed part of a semiotic network to which the three levels of the *National Mentality Grid* propounded by Hedetoft (1995, pp. 37-39) may be applied. While, at the level of phenomenology, music and dance became symbols of the Falangist "way of being", at a level of teleology, these presented the nation as a "collective 'We'", and at the level of ontology, they proposed an affective and symbolic relationship with the Spanish nation, perceived as a mythical *"unidad de destino en lo universal"* ("a unity of destiny in universal affairs").

Firstly, the rhetoric of the New Spain was forged in opposition to the Republican period, demonised and portrayed as a counter-imaginary so as to legitimise the war. Thus, as far as music is concerned, the Women's

Section warned against the *cuplé*, *tabladillos zarzueleros,* the choral society style and the *agarrao* (tight) dance, all of which were implicitly associated with the Republican period. In turn, the new regime retrieved archaic and timeless expressions that bid a return to the austerity of the Castilian peasant life, to simplicity, and to a romanticised vision of the rural world that bore no resemblance to the cosmopolitan, foreign, and frivolous bourgeois dances of the 1920s and 1930s, or the populist programmes that had nurtured the worker's choral society movement and the popular urban *zarzuela* during the Republic.

On the Women's Section programme, one could find choirs (but not *orfeones*, choral societies), folk songs (but neither *cuplés* nor *coplas*), collective, anonymous and disciplined performances (but neither individual artists nor solo couples), rural repertoires (brought now from the country into the city), national music and dances (purportedly eluding any foreign interference or influence of the dances in vogue).

In 1940, María Josefa Hernández Sampelayo, the Provincial Councillor of Culture for Madrid at the time, launched a plan to *rescue* the Spanish regional folklore. Commenting on this initiative, Francoist historian Luis Suárez, acknowledges that, for the Women's Section, "dancing was a type of physical exercise but doing it to the sound of folk songs and music was also a way to identify oneself with the spirit and the roots of the various regions" (Suárez Fernández, 1993, p. 125). In other words, dancing constituted a physical exercise suitable for women, but it also proved useful when it came to implementing a new nationalist semiotics.

Traditional expressions, linked to the local culture but also politically associated to protest movements during the Republic, were co-opted by Franco's regime to illustrate the diversity and richness of the Spanish regional folklore, precisely in order to put a check on separatism. Such

trivialising objective aimed at melting any separatist movement into the so-called “brotherhood among regions” or into a “healthy regionalism” so as to keep every region under the control of one single, great, and free fatherland—*“una, grande y libre”*—envisaged as revolving around Castile, the kingdom from which Queen Isabella the Catholic had effected her *Reconquista* by expelling the Jews and Muslims at the end of the 15th century.

In addition to the political and territorial identity attributed to music, dance, and traditional costumes, at least two further crucial aspects concerning the reinterpretation of folklore conducted by the Women’s Section must be considered: gender and age. These two variables are closely related to an image of Spain portrayed as a new country born out of an eternal palingenesic cycle whose vital and youthful aspirations were often underscored in the Falange’s rhetoric.

During the first period of Franco’s regime, only women were allowed in the Women’s Section dance groups. Mixed-sex education had been abolished and, thus, gathering youths of both sexes to practise the repertoires of traditional dances was inconceivable so, in the post-war years, the only male performers in dance groups were a few musicians. From 1957, some provinces gradually began to incorporate male performers but the presence of male dancers only started becoming more widespread in 1961. As Estrella Casero wisely pointed out, until then roles in traditional dances performed by couples (a man and a woman) had been distorted as these dances featured two female dancers dressed as such or a female dancer dressed as a woman and another as man, a situation that certainly gave rise to misunderstandings (Casero, 2000, pp. 19, 65, 97).

Secondly, the age limit of the performers was radically modified. Members were able to join the Women’s Section dance groups at 17, the

age at which the *Flechas Azules* went to the Women's Section—obviously, they could have been enrolled in the *Frente de Juventudes* groups previously--. As for the age limit, Falangist women had to discontinue the group at a maximum age of 28 had they not married before. It was thought that, once they had reached that age, dancers lost their agility and endurance and they could no longer withstand travelling nor the pace of the performances in contests (since 1942) or international tours (since 1948).

The Women's Section co-opted the folk repertoires and transferred them from a rural to an urban milieu, from the village *plaza* and the local, festive *romería* pilgrimage to the theatre stage. The steps that the instructors learned from the elderly women and men became rejuvenated when they were taught to the city girls, who eventually performed them before an urban audience, and always in a group. In short, traditional dance was polished, urbanised, made theatrical, feminised, and rejuvenated.

One can easily observe that the symbolic use of traditional dance under Franco's regime involved a chain of associations forged with ideas that had pervaded the most conservative sectors of the Spanish society since the last few decades of the 19th century: identifying the spirit of the nation with the local village or town—the rural essence of Spain—, the feminization of the land, and the use of women as vehicles for conveying traditional values.

For its part, the Women's Section put into operation an array of mechanisms to control and purge the traditional repertoire by selecting and sanctioning the most suitable parts only, by setting and standardising the different versions, and by implementing mass practices, which took advantage of the visibly fascist-inspired youth enrolment system and the extraordinary power that the organisation, managed by Pilar Primo de Rivera, held within the various women's education institutions.

3. Programmes and practices: the formative power of popular art

Folk dances constituted one of the fundamental activities developed in the provinces, villages, towns, or cities including a Women's Section Delegation. Their print stressed time after time the need to resuscitate the authentic folklore "[by] performing only the authentic dance", "[by] executing it in the authentic costume", and "[by] using only the traditional instruments and not modern ones" ("Normas y orientaciones del Concursos de Coros y Danzas", *Y*, 85, March 1945). The collective project to recover the folklore searched, therefore, for austere, authentic, ancient, and pure material. In that regard, the organisation stipulated that the research, teaching, and practice of traditional music and dance become patriotic actions and true Falangist *missions* as such activities were meant to edify the youth and uplift the nation spiritually.

A report from the *Consigna* magazine addressed to national-syndicalist women teachers sets forth in 1941 the following learning objectives for the Music Department:

> ***The aim of this Department is to revive the Spanish folk songs and dances to make all women feel the marvellous beauty and variety of our folklore. This way, female education will have a cheerful character and the unity among lands and men of Spain will be achieved in the beautiful confusion of regional music. This department is also responsible for the selection of classic plays of easy staging to be performed throughout the villages and towns and educating this way the artistic taste of women and children.***
>
> ***("Contenido del Departamento de Música"***
>
> ***["Music Department Learning Objectives"], Consigna, 3, 1941, p. 24)***

The same publication recommends women teachers to have pupils practice rhythmic gymnastics, that is, exercises with a musical accompaniment such as dances accompanied by a choir, since “the charm of body rhythm is enhanced by the pleasure that music produces and the pleasant power of any kind of physical activity performed by two or more people” (Bohigas in *Consigna*, 22, 1942, p. 17).

By as late as 1943, the instruction mechanisms for Falangist girls were well established. Dolores Prados, an editor of *Consigna* explains this in the following words:

> ***What have we done? We have taught the girls to be obedient to a discipline. Such obedience does not humiliate; just the opposite, it ennobles them because this discipline is based on the two main ideals that govern a person’s life: one’s religion and one’s Fatherland.***
>
> ***Because of this discipline, the girls are obliged to attend the “Learning Evenings”, where they listen to explanations about religious doctrines and national-syndicalist education. Moreover, they also must enter the choir, the dance or the theatre group, which, far from being a source of enjoyment, they constitute one more service to the Falange, that is, to contribute to the conservation of our folk songs and dances.***
>
> ***In our “Casas de Flechas” schools for Falangist girls], they are taught General Knowledge, Dressmaking and Languages to complete their education. In Music, Drawing and Painting classes, they initiate their artistic training.***
>
> ***[…]***
>
> ***In the Art Schools, which are under development, the girls will learn ways to cultivate their virtues and hobbies, already shown at the 346 provincial choirs, the 196 folk dance groups, and the five rhythmical dance groups.***
>
> ***(Prados, "Resumen del año"***

["Summary of the Year"], Consigna, 24, 1943, p. 16-17)

Later, adult women Choir and Dance groups would be identified as:

> *[groups] comprising comrades enrolling voluntarily in this service who are warned before registration that they must abide by the service's rules, as in the case of any other service offered by the Falange, with a Falangist sense of responsibility, spirit, and understanding.*
>
> *("Libro de normas a seguir por las Regodurías Provinciales de Cultura en la promoción de la Música" ["Regulations Book to be observed by the Provincial Councils of Culture regarding the promotion of Music"], ca. 1954, p. 31)*

All levels of the Falangist pedagogy ("the Learning Evenings" conducted by women teachers, the *"Casas de Flechas"*—under the Department of Youth—and the "Choirs and Dances" organised by the Women's Section) had to rip the benefits of the edifying virtues of folk music and dance as, beyond the pleasant sound or kinetic individual experience, these two elements laid down common ideals, reinforced the political doctrine, and made people understand History, all three aspects being pivotal for Franco's nationalism and for the Falangist version of it in particular.

The experience gained confirmed that taking part in dance groups and choirs did not harm the girls physically (the eugenesis concern was always latent). Once the hygienic effectiveness of singing and dancing had been proved, their ideological and political uses were unambiguously acknowledged:

> *What we Teachers do at the Escuela is just what the Frente de Juventudes does at the "Casa de Flechas": to unite, by means of the girls' voices, wills and feelings, and establish a community of ideals and aspirations through dance. After a*

lesson on national-syndicalism, a typical dance of a region remote from her province makes a girl more prone to fraternity. After a speech about Spanish History, a folk song turns the idea into sensation, thinking into feeling, and the dryness of the explanation into a crucial stimulus. That is why our girls sing and we want them to keep on singing and dancing in the "Learning Evenings", without any changes on the timetables of the Primary School, the Secondary School, or the factory.

Instead of improper dances and unsuitable songs, we teach art because it is art that their souls need; […] in Camps, choirs and dances are essential since singing is a language and dancing is eloquent mime.

A day per year has been devoted to singing. That day is the first day of April, when the Spanish youths salute the Head of their Nation with the most beautiful and varied songs; children are happy and sing, they have faith in God and trust in the Caudillo and they joyously express the Frente de Juventudes' cooperation in the triumphant Day of the Victory.

(Prados, "Coros y grupos de baile"

["Choirs and Dancing Groups"], Consigna, 26, 1943, p. 25-26)

The Women's Section always showed consideration for the virtues of physical education and singing as a means to achieve a higher level of physical vigour and spirituality among the youths and as a complement to their moral and political training. In addition, these two collective activities were ideal to foster discipline and unity, as evinced in the *Plan de Formación de las Juventudes ("Youth Training Scheme")* edited in 1946 by the Delegación Nacional de la Sección Femenina (National Delegation of the Women's Section).

It is significant to note that from 1945 the number of choreographic groups taking part at national contests always exceeded the number of choirs and, as time went by, dance groups and mixed-sex choral and dance

groups performed much more often than only vocal groups both in Spain and abroad. According to the Women's Section Authorities, dance was one of the favourite activities for members.

> ***Setting up this [Dance] groups is, in a certain sense, easier that establishing choirs as young comrades, who must set these up, in general prefer dance over singing. The trips around Spain and abroad represent also an incentive for them and it is easier to travel with these groups as they are smaller.***
>
> ***(Libro de normas... [Regulations Book...], ca. 1954, p. 31)***

In parallel with the competitive formula of contests (Barrachina, 1998), which filled the country for months with spectacular dances (at different local, provincial, regional or sector stages), traditional dance was part of the everyday experience of thousands of women. Since their childhood, these women had learned to dance with the Women's Section at primary and secondary schools, at the *Casa de Flechas*, at the *Hermandades de la Ciudad y el Campo*, in the training courses organised for working women, at summer camps, and even in rural areas hosting the *cátedras ambulantes* (travelling teaching caravans of the Women's Section).

I would like to conclude by pointing out that, under Franco's regime, the practice of traditional dance was turned into a political and fascist matter. In European history, it proves necessary to incorporate Spain among the countries sympathetic with the Axis powers. Spanish Falangist women learned from their foreign counterparts (Bund Deutscher Mädel in der HItlerjugend and Gioventù Italiana del Littorio) during the various study trips organised. They also shared projects and exchanged experiences until 1943.

The parallelisms between the use of traditional dance in Salazar's

Estado Novo and in Franco's Spain (cf. Flunser Pimentel, 2007, pp. 111-115) allow for further exploration in the future. Their peculiar regimes lasted long, until 1974 and 1975 respectively. Their ways to train the youths were therefore powerful as also were their methods to enact, through this sector of society, a specific political project, in both cases of a palingenetic nature and developed in an extremely authoritarian and Catholic environment.

Sources

(1939) "La gran Concentración Femenina de Medina del Campo". *Y,* 17 (June).
(1939) "Bailes y canciones populares". *Y*, 17 (June).
(1940) *Consigna*, I(1), pp. 5, 8, 10, 11, 15.
(1941) "Contenido del Departamento de Música". *Consigna,* I(3), p. 24.
Bohigas, F. (1942). "Educación Física". *Consigna*, 22, p. 17.
Prados, Dolores (1943). "Frente de Juventudes. Resumen del año". *Consigna*, III(24), pp. 16-17.
Prados, Dolores (1943). "Frente de Juventudes. Coros y grupos de baile". *Consigna*, III(26), pp. 25-26.
(1945) "Normas y orientaciones del Concurso de Coros y Danzas". *Y*, 85 (March).
Delegación Nacional de la Sección Femenina (1946). *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid: Afrodisio Aguado.
(ca. 1954) Libro de normas a seguir por las Regidurías Provinciales de Cultura en la promoción de la Música.

Bibliography

Barrachina, M.-A. (1998). "Notas sobre los Coros y Danzas de la Sección Femenina (1938-1952)". In J. Carbonell i Guberna (Ed.), *Els orígens de les Associacions Corals a Espanya (s. XIX-XX)* (pp. 109-118). Barcelona: Oikos-tau.
Casero, E. (2000). *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*. Madrid, Nuevas Estructuras.
Flunser Pimentel, I. (2007). *Mocidade Portuguesa Feminina*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
Hedetoft, U. (1995). *Signs of Nations: Studies in the Political Semiotics of Self and Other in Contemporary European Nationalism*. Aldershot, etc.: Dartmouth Pub. Company.
Martínez del Fresno, B. (2010). "La Sección Femenina de Falange y sus relaciones con los *países amigos*. Música, danza y política exterior durante la guerra y el primer franquismo (1937-1943)". In G. Pérez Zalduondo & Cabrera, M.ª I. (Eds.), *Cruces de caminos. Intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX* (pp. 357-406). Granada: Universidad de Granada.
Mir, C. (Ed.) (2007). *Jóvenes y dictaduras de entreguerras. Propaganda, doctrina y encuadramiento: Italia, Alemania, Japón, Portugal y España*. Lleida: Milenio.
Pérez Zalduondo, G. (2010). "La música en los intercambios culturales entre España y Alemania (1938-1942)". In G. Pérez Zalduondo & Cabrera, M.ª I. (Eds.), *Cruces*

de caminos. Intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX (pp. 407-449). Granada: Universidad de Granada.
Primo de Rivera, P. (1983): *Recuerdos de una vida*, 3.ª ed. Madrid: Dyrsa.
Richmond, K. (2004). *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*. Madrid: Alianza Editorial.
Sáez Marín, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI.
Sánchez López, R. (2007). *Entre la importancia y la irrelevancia. Sección Femenina: de la República a la Transición*. Murcia: Editora Regional.
Suárez Fernández, L. (1993). *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*, 2.ª ed. Madrid: Asociación Nueva Andadura.

Beatriz Martínez del Fresno
Beatriz Martínez del Fresno is a Full Professor at the Department of Art History and Musicology of the University of Oviedo (Spain). She has conducted research in music and dance from the first half of the 20th century and is in charge of the R&D project *Choreographing European History: Body, Politics, Identity, and Gender in Dance from the Modern and Contemporary Ages* (MICINN HAR2008-03307/ARTE).

TRISSOMIA 21 E DANÇA NO DESPORTO ESCOLAR NO DISTRITO DE VISEU

– PORQUÊ E PARA QUÊ?

Sara Filipa Machado de Magalhães Pacheco* & Adriana de Faria Gehres**

*Instituto Piaget, Portugal
**Universidade de Pernambuco/Instituto Piaget, Portugal

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo compreender a inclusão de crianças/jovens com Trissomia 21 no Desporto Escolar/Dança no Distrito de Viseu. Para tal realizamos uma investigação qualitativa fenomenológica, numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, por ser esta a única escola que possui jovens com Trissomia 21 no Desporto Escolar/Dança neste distrito. Foram realizadas observações participantes e entrevistas. A análise preliminar dos dados apontou para um ensino centrado nas particularidades dos diversos subgrupos que compõem o grupo do Desporto Escolar/Dança, privilegiando os processos de criação em dança.

O modelo de individualização e heterogeneidade do ensino mostrou-se predominante em contraposição ao modelo de normalização e homogeneidade.

Palavras-Chave: trissomia 21; dança; desporto escolar e inclusão.

1. Introdução

Inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (Freire, 2008)

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca (1994), ainda refere que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994).

Quando falamos em inclusão há que considerar que este movimento teve como antecessor a integração. Inicialmente com o modelo integrador, considerava-se que a melhor forma de munir o aluno com necessidades educativas especiais com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) que o aproximassem do aluno sem necessidades. Acreditava-se que mais

tarde o aluno com necessidades educativas especiais poderia vir a juntar-se com os seus colegas sem necessidades, permitindo-lhe uma integração plena (Correia, 2003).

Correia (2003) defende que se por um lado a integração dá relevância a apoios educativos diretos para alunos com necessidades educativas especiais fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula e só em casos excecionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular. Podemos então dizer que no modelo inclusivo o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal.

A Trissomia 21, também designada em termos morfológicos (fenótipo) Síndrome de Down ou ainda "Mongolismo", define-se como uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas (Morato, 1998).

Segundo Gundersen (2001) ter Síndrome de Down significa que o indivíduo possui um cromossoma suplementar – 47, em vez de 46 – em cada célula dos vários milhões que compõem o seu organismo.

Laban (1990) afirma que a dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos.

A dança, assim como as diversas formas de arte, foi atingida pelos novos rumos estatutários da arte e tem constituído, peças que desafiam a existência de códigos pré-estabelecidos de movimento – como os da dança clássica e os da dança moderna, mas também a noção de dança como um objeto estético e estático a ser apreciado por uma plateia

(Gehres, 2008).

Nesta perspetiva a dança, nos seus diversos contextos, está disponível para todas as pessoas. Em relação às pessoas com Trissomia 21, identificamos que a dança pode contribuir para o seu desenvolvimento integral, ou seja, os aspetos motores, cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, de forma global. A dança procura dar ênfase ao desenvolvimento das potencialidades, ao invés, de evidenciar as limitações dos mesmos. Com esta orientação de dança desmistifica-se a ideia que tais indivíduos são incapazes de dançar, inclusive profissionalmente e artisticamente, expressando-se corporalmente e emocionalmente.

Considerando o exposto acima, organizamos a nossa investigação em torno das seguintes questões:

Há inclusão no grupo de dança do desporto escolar? Como se estabelece a inclusão de alunos com Trissomia 21 num grupo de dança do desporto escolar? Que características artístico-pedagógicas permitem ao grupo ter jovens com Trissomia 21?

2. Metodologia:

Este trabalho foi desenvolvido como um estudo de caso por ser o método de investigação mais apropriado ao mesmo. Um estudo de caso é muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento.

Vaz-Freixo (2009) refere que este procedimento metodológico constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso. A sua finalidade será descrever de modo preciso os comportamentos de um determinado sujeito, grupo ou instituição.

Assim, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa fenomenológica, centrada no estudo de caso de uma Escola Básica de 2º e

3º ciclo, considerando ser esta a única escola que possui jovens com Trissomia 21 no Desporto Escolar/ Dança neste distrito.

2.1 Caracterização geral dos sujeitos

O grupo de Desporto Escolar/Dança da escola de 2º e 3º ciclos que se constituiu como o nosso estudo de caso era composto por: uma professora e 30 alunas, aproximadamente[61], sendo que, duas delas, com Trissomia 21. Entretanto, para além da professora e de 12 alunas, também participaram no estudo: o coordenador do Desporto Escolar/Actividades Gímnicas que inclui a dança; dois professores de educação especial; e, uma mãe.

Professora A

A professora A tem 59 anos, cabelos loiros, é alta, pele clara e tem uma postura calma e serena. É licenciada em Educação Física há 37 anos.

Desde que começou a trabalhar, sempre esteve ligada ao desporto escolar vertente de dança, à excepção de dois anos que esteve no basquetebol.

Criou vários grupos de dança nas escolas onde ministrou aulas. Não se especializou em dança, mas participou em vários cursos e workshops nessa área.

A professora A é coordenadora de educação física na escola e dá os treinos de desporto escolar, vertente de dança.

61 O número de alunas era flutuante, por diversas razões: autorização dos pais devido ao rendimento escolar dos seus educandos; inserção de aulas de apoio esporádicas; preparação de actividades sazonais na escola.

A professora A dava o treino de dança às quartas-feiras das 14h às 16h30.

Alunas da professora A

O grupo de alunas da professora A é constituído por alunas do sexo feminino com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos. Frequentam o 2º e 3º ciclo de escolaridade.

É um grupo heterogéneo, composto por alunas de diferentes idades, no qual umas praticam dança há mais tempo e outras são iniciantes.

Pode dizer-se que o grupo está dividido em sub-grupos, isto é, consoante a convivência que têm umas com as outras, vão formando pequenos grupos, geralmente relacionado com o ano e a turma que frequentam na escola.

O treino iniciava-se com um determinado número de alunas e à medida que ia decorrendo umas saíam e outras entravam. Isto deve-se ao fato de terem outras actividades.

O treino começava quando a professora A. chegava, iam buscar a aparelhagem à sala dos professores e deslocavam-se para o ginásio. As alunas tinham liberdade para entrar e sair quando queriam, a aula nunca começava e terminava com o mesmo número de alunas. No decorrer do treino chegavam mais alunas e outras saíam.

As entrevistas às alunas da professora A. foram realizadas no final das observações, ou seja, no final do 3º Período, numa sala do pavilhão da escola.

Aluna S

A aluna S tem 13 anos, os cabelos pretos, estatura média, magra, usa

óculos e frequenta o oitavo ano de escolaridade. Tem Trissomia 21.

Faz parte do grupo de dança do desporto escolar desde o quinto ano de escolaridade.

Adora dança, gosta imenso de criar novos passos, mas é uma criança extremamente tímida.

Adopta uma postura mais reservada nos treinos, socializando só com quem conhece melhor. Geralmente participava nas coreografias, mas mais deslocada do grupo. Algumas vezes colocava-se em frente ao espelho a criar passos.

Aluna P

A aluna P tem 14 anos é alta, cabelos castanhos-escuros, usa óculos e frequenta o nono ano de escolaridade. Tem Trissomia 21.

É uma criança extremamente extrovertida e está sempre a dançar durante todo o treino.

Professor D

O professor D tem 36 anos, é alto e tem pele morena. É licenciado em educação física e é coordenador do desporto escolar do distrito de Viseu e dá treinos de desporto escolar, vertente ginástica na escola de Vouzela.

Praticou desporto escolar, vertente de ginástica durante oito anos como atleta, o que lhe fomentou o gosto pela ginástica. Treina ginástica no desporto escolar há oito anos.

Professor J

O professor J tem 42 anos, é alto, cabelos cinzentos e pele clara. É

professor de Educação Especial da escola em estudo, mais especificamente é professor da aluna S.

Professor P

O professor P tem 38 anos, é alto, tem o cabelo preto e pele clara. É professor de Educação Especial da escola em estudo, mais especificamente é professor da aluna P.

Mãe da S

A mãe da S tem 36 anos e está desempregada.

Considera-se uma mãe presente e que não sente dificuldades em relação à filha.

2.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Após escolher o tema, procedeu-se à seleção do objeto de estudo (inclusão de crianças com Trissomia 21 no desporto escolar). Em seguida, formulamos os objetivos de trabalho, planeamos e delineamos a metodologia mais apropriada para esta investigação, optando pelos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante e entrevista semiestruturada.

Foram realizadas seis observações participantes (durante o 3º período do ano lectivo 2010/2011) e entrevistas semi-estruturadas com 12 alunas, uma professora, um coordenador do Desporto Escolar, dois professores de Educação Especial e uma mãe.

Segundo nos propõe Morse (2007), a observação participante permite-nos observar as actividades das pessoas, as características físicas da

situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade.

Na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1988, p. 193):

> ***"os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos seus objectivos de investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade".***

Para Manzini (2003), a entrevista semi-estruturada está focalizada num determinado assunto sobre o qual realizamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Este tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas preparamos um guião de entrevista com seguintes temas e os sub-temas das entrevistas:

Temas	Sub-temas
Educação Especial	Caracterização/ Objectivos/ Organização
Inclusão	Objectivos/ Sociedade Inclusiva/ Escola Inclusiva
Desporto Escolar	Caracterização/ Objectivos/ Relação entre o desporto escolar e a educação especial
Dança	Caracterização
Dança no desporto escolar	Motivos Caracterização da aula/ Treino/ Actuações
Trissomia 21	Caracterização/ Trissomia 21 no grupo de dança/ Relação da dança com a Trissomia 21/ Dificuldades

A análise dos dados foi empreendida através da análise de conteúdo temática para a construção dos discursos: descritivo, compreensivo e interpretativo (Rezende, 1990).

O discurso descritivo caracteriza-se como o momento em que expomos o fenómeno como ele se apresenta para nós a partir das falas e das ações dos atores envolvidos no Desporto Escolar/Dança na escola básica de 2º e 3º ciclos estudada. O discurso compreensivo, por sua vez, aponta para a identificação das regularidades que definem as categorias que apontam para a compreensão da inclusão no caso estudado. E, o discurso interpretativo, refere-se às possibilidades de criação de uma teorização para o problema em estudo.

Considerando que o nosso estudo ainda se encontra em processo de realização, a seguir, apresentaremos apenas alguns resultados preliminares estabelecidos para os discursos descritivo e compreensivo.

3. Resultados Preliminares: o discurso compreensivo

Considerando que apenas iremos apresentar os resultados relativos aos nossos discursos descritivo e compreensivo, optamos por fazê-lo através de duas categorias identificadas para caracterizar o processo de inclusão vivido pelas jovens com Trissomia 21.

A primeira das categorias identificadas foi a de inclusão: individualização.

3.1 Inclusão – individualização

As diferenças individuais são valorizadas e respeitadas no princípio da individualização. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, dar o que cada um precisa para seu desenvolvimento pleno. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando o seu ritmo e as características pessoais (Shimazaki, 2011). Stainback & Stainback (1999) referem que a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade, ensina-se os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais.

3.1.1 Dança no Desporto Escolar – competição x demonstração

> "O lado competitivo da educação física, isto é, os indivíduos na educação física aprendem os conteúdos programáticos das diversas actividades físicas e depois o desporto escolar no fundo serve para complementar isso mesmo colocando a parte da competição" – Professor P.

> "Não acho que haja competição, se bem que é um bocado contrário aquilo que eu disse inicialmente sobre o desporto escolar, (…) é simplesmente para mostrar a outras comunidades educativas o que é que se está a fazer aqui nesta comunidade educativa" – Professor P.

> "A mim não me interessa muito o facto da competição. (…) No meu grupo é assim, não estou interessada em ganhar " – Professora A.

> "Comparando com os outros grupos das outras escolas é difícil as minhas ser para competição, vão ter problemas porque é um grupo que não é homogéneo, tem miúdas do

> 5º ano, depois vai ter miúdas do 7º e do 8º, com vivências diferentes" – Professora A.
>
> "Há o quadro competitivo das actividades rítmicas expressivas, que está definido, tem um regulamento próprio, no meu ponto de vista deveria ser alterado porque na parte das actividades rítmicas expressivas abrange vários tipos e estar a avaliar, o mesmo júri está a avaliar áreas completamente diferentes da dança, torna-se complicado e acho que até de uma forma injusta estarmos a avaliar áreas diferentes para uma posição só" – Professor D.

A ambiguidade entre a competição e a demonstração como objetivos do Desporto Escolar/Dança, (Professor P) com uma predominância da opção pela demonstração (Professora A), indica um respeito pela individualidade das crianças e jovens em detrimento de um incentivo e valorização apenas dos melhores e dos mais capazes.

3.1.2 Tipo de dança - formas de dança que valorizam a individualidade

Quando perguntadas sobre como denominavam a dança que realizavam no Desporto Escolar, a maioria das alunas fazia referência à dança moderna e ao hip-hop.

Uma apreciação sobre a dança moderna e sobre as formas de dança que aparecem no âmbito do movimento hip-hop, do ponto de vista da valorização das individualidades, podemos afirmar que ambas são tipos de dança que privilegiam a improvisação e as formas individuais de realização da dança.

3.1.3 Procedimentos de composição - a criação coletiva

> "Nós inventamos passos, depois falamos entre nós, depois

> vamos saber a opinião da “stora” e perguntamos-lhe se tem algum passo que acha que fica melhor na dança. A coreografia que nós temos no nosso grupo foi que nos dançávamos e depois nós mostrávamos à “stora” passos que nós tínhamos para aquela música e a “stora” achou bem… Então nós começávamos a dançar essa música.” – Alunas da Professora A.

> “Eu faço uma mistura, como não sou craque em nenhuma e acho que para ir para uma determinada… e também para lhes dar outras vivências, tento misturar um bocadinho de tudo (…). – Professora A.

Podemos verificar que a criação das coreografias é feita em conjunto pelo grupo, dando oportunidade às alunas de participarem nessa criação e desenvolverem a sua criatividade. Também é notória uma preocupação por parte da professora em diversificar o mais possível as coreografias.

3.1.4 Procedimentos de atuação – a individualidade nas roupas

> “O meu grupo… os outros grupos levam roupas iguais, levam tudo igual e fazem coreografias diferentes da nossa…” – Alunas da Professora A.

> “Pois, os outros grupos têm sempre às vezes roupas iguais e o nosso grupo é assim mudado, com “leg in’s” azuis ou pretas e depois calções de outras cores.” – Alunas da Professora A.

Em situação de participação em competições, as próprias alunas identificam que se diferenciam dos outros grupos por apresentarem um figurino que acentua a individualidade de cada uma delas. Verifica-se que há mais liberdade na escolha das cores e não há a obrigatoriedade de todos irem vertidos de igual forma. Identificamos, uma vez mais, o respeito pela individualidade de cada aluna.

3.1.5 Representação de Trissomia 21

> “Acho que é um tipo de deficiência, não sei muita coisa…No cérebro. Nas capacidades motoras…Não sei… No aspecto físico… Na maneira de pensar…Porque vivem num mundo diferente. Porque não conseguem ter noção da realidade.” – Alunas da Professora A.

> “São pessoas que não compreendem bem como nós compreendemos… São um bocado diferentes.” – Alunas da Professora A.

> “Por exemplo, eu percebo à primeira, elas (alunas com Trissomia 21) percebem à segunda.” – Alunas da Professora A.

> “Se alguma pessoa me mandasse fazer uma coisa eu percebia isso e uma pessoa com Trissomia 21 não compreendia assim tão bem como eu compreendo.”- Alunas da Professora A.

As alunas têm a noção de que no grupo há crianças explicitamente diferentes. Entretanto, as apreciações sobre a diferença assentam numa comparação não pejorativa ou negativa com as formas pessoais de viver e perceber o real.

3.2 Inclusão – heterogeneidade

Segundo Correia (2003), a inclusão vai permitir que a classe regular se torne num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade coexistam, não havendo espaço para a homogeneidade, na qual o ensino parece mais orientado para o aluno médio, do que para a valorização das diferenças entre todos os alunos.

3.2.1 Representação do grupo turma - Níveis diferentes

> “Normalmente o 5º ano quando sabe que há dança quer vir. E depois arranjo um problema para mim, porque é assim, como veio muita gente no 1º ano e tenho as minhas do ano anterior e de hà dois anos atrás e depois é difícil porque as miúdas, por exemplo, que têm já têm dois ou

> três anos de dança primeiro são mais velhas, têm outro tipo de vivências e depois não aceitam muito bem as mais pequenas (…) até a nível motor é uma desgraça, não conseguem coordenar os movimentos, não têm noção de espaço, e depois é preciso começar do zero.” – Professora A.

O grupo é composto por alunas de várias idades, ou seja, há alunas que frequentam o grupo há mais tempo e outras que entraram há menos tempo. Isto está relacionado com o ano de escolaridade que frequentam.

Como existem níveis diferentes dentro do grupo, torna-se difícil de gerir, dado que umas alunas estão mais avançadas e as outras ainda estão a iniciar, mas esta é a opção da professora A.

3.2.2 Procedimentos de aula - subgrupos

> “Normalmente subdivido o grupo em grupos mais pequenos (…) dentro do grupo, tenho o grupo coeso, o grupo grande, o grupo de toda a gente. Mas depois tenho grupos mais pequenos que tem uma dança diferente entre eles, entre esses dois ou três grupos e dentro desses grupos mais pequenos, ainda subdivido, porque para treinar, só para treinar, que é para verem, para conseguirem ver os erros umas das outras e elas próprias são às vezes mais exigentes do que eu própria.” - Professora A.

A criação de subgrupos por parte da professora serviu para agrupar de certa forma as alunas consoante a sua idade, o seu grau de convivência e as suas capacidades. Assim torna-se mais fácil atender a cada aluna, ainda que elas atuem e participem do treino como grande grupo.

3.2.3 Procedimento de composição - subgrupos

> “Faço o esquema mais ou menos simples, para toda a gente e depois… e faço depois no final do treino, fico

> sempre com as mais velhas ou durante a semana também tenho sempre um dia" – Professora A.
>
> " Há o grupo de desfile, que desfila e há um grupo de discoteca, quer dizer… o de desfile, desfilamos mais, o de discoteca é mais dançar, é mais mexida." – Alunas da Professora A.

A professora faz um esquema geral para todas e depois está em particular com as alunas que frequentam o grupo há mais tempo, de maneira a pedir opinião e de certa forma para elas não desmotivarem.

As alunas, por sua vez, representam estas diferenças considerando que há dois subgrupos dentro do grupo de dança, um deles que passa mais tempo a desfilar (dançar menos) e outro a dançar (dançar mais).

4. Considerações finais:

Ao realizarmos este estudo pudemos verificar que este grupo tem particularidades que valorizam a individualização, ou seja, são respeitadas as diferenças de cada aluna e cada uma tem um papel essencial no grupo.

Há também preocupação por parte da professora em privilegiar os processos de criação na dança.

Assim, podemos afirmar que a análise preliminar dos dados evidencia que o modelo inclusivo da individualização e da heterogeneidade do ensino, mostrou-se predominante em contraposição ao modelo da normalização e da homogeneidade, mais relacionado à integração.

5. Bibliografia:

Correia, L. (2003). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia L. (org.), *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Freire, S., (2008). Um olhar sobre a Inclusão. In *Revista da Educação*. Vol. XVI, nº 1, pp. 5 – 20.

Gehres, A. (2008). Corpo – dança – educação. Na contemporaneidade ou da construção

dos corpos fractais. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
Gundersen, K. (1995). Bebés com Síndrome de Down: Guia para os Pais. Lisboa: Ed Bertrand.
Manzini, E. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine M., Almeida, M., Omote; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, p.11-25.
Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. 2ª Ed. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
Morse, J., (2007). Aspectos Essenciais de metodologia de Investigação Qualitativa. Coimbra: Formasau.
Laban, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo, Ícone Editora.
Quivy, R.; Campenhoudt, L., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Edições Gradiva.
Rezende, A. (1990). *Concepção fenomenológica em educação*. São Paulo: Cortez.
SHIMASAKI, E. (2011). *Fundamentos da Educação Especial*. 17 (Setembro). Retrieved from www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/291-2.pdf.
Stainback, S. & Stainback, W., (1999). *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca / Enquadramento da Acção. Paris: UNESCO.
Vaz-Freixo, J. (2009). Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Sara Filipa Machado de Magalhães Pacheco
Mestranda em Educação Especial na Escola Superior de Educação Jean Piaget/Viseu. Licenciada em Motricidade Humana, ramo de Educação Especial e Reabilitação pelo Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget Viseu. Professora de Atividade Física e Desportiva, treinadora de Andebol e Monitora de Equitação Terapêutica. Tem desenvolvido trabalhos de investigação na área da Trissomia 21 e Dança sob a orientação da Doutora Adriana Gehres.

Adriana de Faria Gehres
Doutora em Motricidade Humana-Dança pela UTL-FMH, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Professora Auxiliar no Instituto Piaget, Portugal, onde vem orientando trabalhos na linha de investigação Dança e Trissomia 21. Diretora do Centro de Formação e Pesquisa das Artes Cênicas Teatro Apolo Hermilo no período de 2002 a 2005. Coordenadora Geral do Festival de Dança do Recife no período de 2003 a 2005. Produtora independente na área da dança contemporânea.

WHAT ROLE DO DANCE ARTISTS

PLAY IN DEVELOPING AND/OR IMPLEMENTING CURRICULA FOR DANCE IN SCHOOLS?

Cornelia Baumgart* & Josep Caballero**

*Berlin University of the Arts, daCi, Germany
******Dancer and Choreographer, Barcelona/ Berlin-Germany

The following includes a brief summary of the German framework for dance in education, given by Cornelia Baumgart during the Lisbon seminar. The main focus of this paper is Josep Caballero's artistic work with children. It was illustrated by a short video excerpt during the session in Lisbon (which is not included in the proceedings). Dealing with dance arts projects in schools, Cornelia Baumgart collected experience in the practice of different models of cooperation between artists and students/teachers.

She pointed out that dance has been part of the curriculum for music and physical education for many years in Germany, but that it is in reality part of teachers' education in only very few universities. Compared to other European countries where dance is an integral part of the education system and has been taught in schools for many decades, dance in German public schools is a relatively recent phenomenon, but gains more and more importance. The federal, decentralised structure of Germany represents a rather big obstacle, especially when discussing a curriculum for dance in schools.

The school system works with fixed timetables, functions and categories. The distinction between right and wrong plays an important role, whereas artists have a more explorative approach, researching a question, a topic or movement material. The process plays here an important role.

In her presentation, Cornelia Baumgart discussed the following questions:

- How can these two opposites come together in order to connect and benefit from their different approaches?
- How can we interconnect the artistic work with the curricula? Freedom vs. rules; artistic work versus pedagogy.
- Do we need external dance experts coming to schools to ensure that young people involve themselves in artistic work?
- Which education should dance experts have to work with children in schools?

Cornelia Baumgart's colleague Josep Caballero showed an example of a successful collaboration between artist and student, which goes beyond simply delivering dance. This is a best practice demonstration of a twinning model showing how an artist and a student share their experiences and ideas and mutually enrich one another and end up developing a

performance together.

How did Josep Caballero start working as an artist in schools?

Different motivations made him enter this world. His financial situation was one of them. By solely working as a professional dancer he couldn't make a living anymore. He was looking for other ways to earn money, and it was very important to him to continue using his artistic, creative and choreographic competencies and skills. At that point, he had been a dancer for over 15 years and didn't want to change his professional field completely. He wanted to continue dealing with dance as an art form.

At that time, dance in schools was booming in Germany. It all started with the later award-winning documentary about an educational project conducted by the Berlin Philharmonics and a production of *Sacre du Printemps* choreographed by Royston Maldoom. Suddenly, arts education was on the agenda of cultural policy and lots of dancers were asked to get involved in dance projects at schools.

He started 2007 working at schools and, after 6 months, felt that he could connect very easily to children and deliver contemporary dance to whole school classes. This was giving him a lot of joy. Quickly, he realised that he found himself in a new process of understanding and dealing with dance. He was experiencing dance from a new perspective. From this one moment, he wasn't only the artist who delivers his art to others anymore (in this case to children) but he felt that this experience and process with children was feeding his own art, and, of course, the other way round as well.

What matters to him when entering a school project?

No matter which kind of school or which children, he always shares his experience as a contemporary artist with young people. His starting point is to confront them to contemporary dance as an art form. He doesn't change

this basic idea, neither when he works with children without any dance experience, or when they have social or psychological difficulties, nor when they come from a family where arts are highly appreciated from early on.

His social abilities, which he gained throughout dancing in many different companies, make him trust in the great potential of dance and every human being's ability to learn how to communicate with others.

The possibility to open this gate to children is different with every group. What is important is to acknowledge where the children are and that they experience a process where they deal with this idea of contemporary art and try to develop a dance work together.

He finds important to encourage children to think differently, to persuade them to use some kind of illogical thinking. At school, we often learn to be logical, something is either right or wrong, and that you have to learn the right solutions. In an artistic work, what is the most important, is not the result, but to be open to embrace many different perspectives of seeing the world. It is about trying crazy ideas, illogical, paradox or impossible things, trial and error, to experiment, to let ideas evolve and give them a personal note.

The result with every group is very different, but the basic idea is always the same.

Furthermore, his artistic view upon children and young people makes him identify which child has a special potential as a dancer. He wants to give them the opportunity to develop their talent and passion.

In the Lisbon Seminar, Josep Caballero shared with the participant's one example of fostering young kids' talents. It is a story about a 10-year-old boy. His name was Géo. Josep met him in a school project. His extraordinary and special way of moving and his incredible and strong analytical skills attracted Josep's attention. He inspired him so much that he

decided to create a dance piece with him: A duet, the boy and Josep dancing a contemporary dance piece together. At the beginning Josep didn't know what he wanted to express with this piece, which topic he wanted to deal with. But after the first rehearsal with Géo, he knew it. Josep wanted to share with him the topic that he was focussing on in a solo work. He was curious to learn how Géo will respond to his questions, which point of view will he bring to Josep's research? Important it was to be sincere with the boy and to share something with him, that concerned him as an artist and as an individual, and not to create with or for him a children's dance piece. The piece would be an encounter of these two individuals and their dialogue about a serious theme: Le Sacre du Printemps and body physicality.

Josep started the next rehearsal by making him listening to the music, without any special information about it. He asked him what this music evoked in him and Géo started to talk about nature, growing, coming to life, dying. Then they began to develop all these themes, together with the music, bringing in also the notion of body physicality.

For both of them, it has been a very positive and rich experience.

Cornelia Baumgart (Berlin) is a teacher, dance and theatre educator (Berlin University of the Arts) with the focal point on creative dance, including freelance work in the field of cultural education (training, research, project management, coaching and organisation). She does lobby work for dance and drama, and is national representative of daCi Germany.

Josep Caballero Garcia (Barcelona/ Berlin) Dancer and Choreographer
In his capacity as a professional dancer he has worked with Pina Bausch, Urs Dietrich and Doris Stelzer. Beside his work as a choreographer and performer, he leads dance projects with children and young people between 7 and 18 years old at regular schools in Berlin.