

CRISTIANE GOMES DOS SANTOS

DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO:
OS DISCURSOS TEÓRICOS PRODUZIDOS PARA A ESCOLA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA, 2008

CRISTIANE GOMES DOS SANTOS

DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO:
OS DISCURSOS TEÓRICOS PRODUZIDOS PARA A ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure

GOIÂNIA

2008

S237d Santos, Cristiane Gomes dos.

Dança, arte e educação : os discursos teóricos produzidos para a escola / Cristiane Gomes dos Santos. – 2008.

130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2008.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glacy Queirós de Roure”.

1. Dança – ensino – discurso. 2. Arte – dança – educação. 3. Escola – ensino de dança – Brasil. I. Título.

CDU: 373.67:793.3(043.3)

CRISTIANE GOMES DOS SANTOS

DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO:
OS DISCURSOS TEÓRICOS PRODUZIDOS PARA A ESCOLA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Glacy Queirós de Roure (UCG)
Presidente da Banca

Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista (UCG)
Membro

Profª. Dra. Valéria Maria C. Figueiredo (UFG)
Membro

À memória dos meus avôs.

À minha mãe Neusa, por sua determinação e por acreditar em mim.

À minha tia Eleuza, por estar sempre por perto quando precisei.

Ao meu irmão Jeverson, por sua confiança e carinho.

Ao meu amado e estimado William, pelo seu amor e incentivo permanente.

A todos, muitíssimo obrigado.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure, pela orientação e contribuição para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da UCG-GO e da UFG-GO, em especial a Anita Rezende, a Maria Hermínia e ao Cristóvão Giovani.

À amiga e professora Ms. Maria Zita Ferreira e à professora Ms. Leni Miguel, obrigado pelas primeiras leituras e contribuições para a realização deste trabalho.

Ao Ms. Nelson Soares dos Santos, pela entrada no universo da pesquisa e pelos telefonemas nos momentos difíceis.

À coordenadora de Artes Cênicas do Centro Livre de Arte, Neide Candido Aparecida.

À professora Dr^a Maria do Carmo Saraiva, o professor Dr^o Tadeu João Ribeiro Baptista e a professora Dr^a Valéria Maria C. Figueiredo pela atenção a mim dedicada.

Ao Nômades Grupo de Dança, em especial a Christiane Macedo e ao Rodrigo Flamarion.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Elaine Sleimam. E ainda, a Luciana de Sá, ao Alixa, a Luciana Ribeiro, a Patrícia Herrero, ao Eurim Pablo, ao Marco Antônio e aos amigos Gerônimo Otávio e Elka.

*Milhões de artistas criam;
somente alguns poucos
milhares são discutidos ou
aceitos pelo público e muito
menos ainda são os
consagrados pela posteridade*

Duchamp

RESUMO

Tomando como base os trabalhos de Walter Benjamin (1994) sobre arte e os de Adorno e Horkheimer (1985) sobre Indústria Cultural, e tendo como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1989; Orlandi, 1999), o presente estudo – compreendido na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura –, procurou apreender algumas das discursividades dominantes sobre o ensino de dança no Brasil. Embora nos últimos dez anos as produções teóricas sobre esta temática tenham aumentado consideravelmente, faz-se necessário analisar como as concepções de arte, de dança, de educação e de ensino de dança têm sido consideradas no interior de tais discursividades, uma vez que seus autores integram áreas de formação diferenciadas. Neste sentido, esta pesquisa procura analisar três linhas teórico-metodológicas sobre o ensino de dança no Brasil: Isabel A. Marques (1999; 2003), Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2001; 2006) e Maria do Carmo Saraiva Kunz (2003). Este trabalho, de cunho bibliográfico, apontou que o ensino de dança proposto pelos três discursos aqui estudados, embora divergente em alguns pontos, se aproximam de um entendimento da restituição da sensibilidade humana através do ensino de dança.

PALAVRAS-CHAVES: arte, dança-educação, ensino, discurso.

ABSTRACT

Taking as base, the works of Walter Benjamin (1994) on art of Adorno and Horkheimer (1985) on Cultural Industry, and having as theoretical-metodology referencial the Analysis of French Line Speech (Pêcheux, 1989; Orlandi, 1999), the present study – understood in the research line of Education, Society and Culture –, tried to apprehend some of the dominant discourse on the education of dance in Brazil. Although in the last ten years the theoretical productions on this thematic have increased considerably, it is necessary to analyze how the conception on art, dance, education, and the teaching of dance has been considered inside such discourses; once their authors integrate different areas of formation. In this direction, this research aims to analyze three theoretical-metodology matrices about the education of dance in Brazil: Isabel A. Marquez (1999; 2003), Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2001; 2006) and Maria do Carmo Saraiva Kunz (2003). This work of bibliographic pointed that the education of dance considered by the three speeches here, however divergent in some points, get to an agreement of the restitution of human sensitivity through the dance education.

KEY-WORDS: art, dance-education, teaching, discourse.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A ARTE COMO CONDIÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA.....	20
1.1	OBRA DE ARTE: HISTÓRIA, TRANSMISSÃO E TRADIÇÃO.....	23
1.2	UM DIÁLOGO COM A DANÇA: ASPECTOS CONCEITUAIS, EDUCATIVOS E HISTÓRICOS.....	29
1.3	REFLEXOS DA INDÚSTRIA CULTURAL NO ENSINO DE DANÇA.....	35
1.4	EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO, UMA EDUCAÇÃO PARA A ARTE.....	44
2	ANÁLISE DE DISCURSO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS.	50
2.1	IDEOLOGIA E SUJEITO.....	52
2.2	FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E FORMAÇÕES DISCURSIVAS....	55
2.3	INTERDISCURSO E MEMÓRIA.....	58
2.4	O SILÊNCIO NO DISCURSO E GESTO DE INTERPRETAÇÃO.....	61
3	DANÇA E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS TEÓRICOS E O	66
	ENSINO DE DANÇA.....	
3.1	O ENSINO DE DANÇA.....	67
3.1.1	O Ensino de Dança no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96)....	70
3.1.2	A Dança como Forma de Conhecimento, de Experiência Estética e de Expressão do Indivíduo.....	75
3.1.2.1	Arte interativa.....	75
3.1.2.2	A dança e o corpo.....	78
3.1.2.3	Arte e educação.....	83
3.1.2.4	Ensino de dança.....	86
3.1.3	A Dança na Escola Enquanto Linguagem Expressiva.....	91
3.1.3.1	Arte e expressão.....	92
3.1.3.2	Dança e corpo.....	93
3.1.3.3	A educação.....	94
3.1.3.4	Ensino de dança.....	98
3.1.4	A Dança como Prática Estética e Desenvolvimento da Sensibilidade	103

	Humana.....	
3.1.4.1	A arte como expressão simbólica.....	103
3.1.4.2	A dança conteúdo artístico.....	105
3.1.4.3	A dança na educação.....	108
3.1.4.4	Ensino de dança.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

Expressão artística e cultural, a dança, ao longo da história humana, se apresenta como uma forma de mediação entre o homem e o mundo. Nesse sentido, há uma interação, entre o sentimento de mundo e o agir do corpo, que se faz esteticamente para constituir um objeto vivo, representativo, dotado de historicidade e de conexões de sentidos nela configurados.

A dança é a presença viva do homem com as possibilidades de mover-se através do seu corpo. Ela integra o indivíduo nos seus aspectos físico, psicológico, emocional, intelectual, espiritual, criativo e estético, sendo capaz de traduzir uma gama de manifestações de sentimentos vivenciados por meio do corpo. Roger Garaudy, em *Dançar a vida*, afirma que dançar expressa a relação do homem com a natureza, com o meio, com o futuro e com seus deuses.

Ainda no que concerne à dança, Sachs, citado por Mônica Dantas (1999, p. 22), diz que “[...] a dança é a mãe das artes”. Ela faz parte das manifestações mais antigas do repertório da humanidade uma vez que, desde os tempos mais remotos, é utilizada como uma expressão do cotidiano do homem – seja em seus aspectos ritualísticos, comemorativos ou contemplativos. Em outras palavras, a dança é usada pelo homem para representar a sua humanização nas relações com a natureza, a religião e a sociedade.

A arte da dança se faz em um momento singular, o que torna impossível a sua reprodução. Assim, mesmo ao ser apresentada em outros espaços cênicos, com os mesmos passos, a mesma música e o mesmo figurino, não será a mesma dança. Walter Benjamin (1994, p. 167) cita que a arte ocorre em um momento único e “[...] é nessa existência única, e somente nela, que se desdobra à história da obra”. Tal pensamento leva-nos à reflexão de que a dança constitui-se na história, na experiência, na transmissão e na tradição e faz parte da condição da existência humana. A arte é da ordem da concentração, da contemplação, da experiência e, conforme afirma Benjamin

(1994), é necessário dissolver-se nela, entregar-se à experiência estética, de modo que é preciso conhecimento para deixar envolver-se nela.

A dança é ainda uma união presente entre o corpo e a alma, permitindo uma relação com o profano e o sagrado. A sua razão se dá em forma de sensibilidade, na qual o trabalho artístico permite um encontro entre o espectador e a criação. Ao contrário das outras artes, a dança necessita do corpo para inscrever-se como arte (DANTAS, 1999, p. 15).

A dança, como expressão artística, transcende a razão, apresenta-se em poesia e lira. Segundo Márcia Almeida (2006), a dança não é redutível à palavra, não se presta a contar uma história, não é duplicação da literatura, não necessitando assim, de uma seqüência de fatos para ser interpretada, é apenas dança. Paul Valéry (1996, p. 42) corrobora tal pensamento ao indagar: “Que queres de mais claro sobre a dança além da dança nela mesma?”.

É no corpo, com suas marcas históricas, sociais e culturais, permeada pela presença viva do movimento, que a dança se apresenta e representa o sujeito na história, exprimindo seus desejos, seus anseios e conferindo-lhe, indubitavelmente, um lugar de pertencimento. É neste sentido que a dança presentifica-se na nossa atuação cênica como bailarina; como artista e também no processo de ensino, como professora.

A busca de conhecimentos sempre foi uma constante na nossa formação artística marcada pelas danças clássica, moderna e contemporânea, e também na formação acadêmica em busca de uma compreensão da dança em seus aspectos histórico, fisiológico, anatômico, cinesiológico. Além disso, há a possibilidade de tomá-la em seus aspectos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, esta pesquisa nasceu das reflexões e interlocuções sobre a dança ao longo da nossa vida como bailarina, coreógrafa e docente das redes pública e privada. Por ministrar a disciplina de Educação Física em escolas de educação básica, priorizando de modo especial o ensino de dança, logo percebemos que o caminho escolhido implicaria em grandes desafios. É necessário romper tanto com o preconceito em relação à forma como a dança é utilizada no processo educativo, quanto rediscutir, no interior da escola, a dança como aspecto essencial do processo formativo, artístico e crítico do aluno e da aluna.

Segundo Marta Thiago Scarpató (2001), as práticas de ensino de dança nas escolas, geralmente vêm associadas a estilos que exigem uma preparação corporal

dentro das técnicas codificadas, nas quais o ensino se fundamenta na concepção do certo ou errado. Para Oliveira, citada por Lara et al. (2007), na maioria das vezes em que a dança é enfocada esta ocorre apenas em reproduções coreográficas isoladas. Dando continuidade a tais reflexões, Isabel A. Marques (1999) destaca que o ensino de dança nas escolas tem se restringido a apresentações artísticas vinculadas às festividades decorrentes das datas comemorativas. Nessa direção, o professor e pesquisador Jocimar Daólio, citado por Lara et al. (2007, p. 166), também assinala que a dança é tratada nas escolas como elemento necessário aos “eventos escolares como: festas juninas, formaturas, festas das mães e do folclore, não sendo explorada em suas especificidades”.

Refletimos sobre essas preocupações e compartilhamos com colegas professores/as de dança, porém foi chegando um momento em que nos defrontamos com a necessidade de um suporte teórico que permitisse por um lado, compreender as diferenças existentes entre as inúmeras práticas do ensino de dança nas escolas e, por outro, sustentar conceitualmente o que compreendia ser um ensino de dança centralizado na integração do “conhecimento intelectual com a habilidade criativa” (LABAN, 1990, p. 19).

Tanto nas escolas formais quanto nas de arte o que nos chamava a atenção era a forma como o texto coreográfico era concebido e materializado no corpo dos/das alunos/as enquanto linguagem cênica. Concretizando movimentos pré-concebidos, ora através das danças codificadas, ora através de coreografias com apelos midiáticos, respondia-se mais aos anseios de uma massificação e padronização de movimentos que à produção de um espaço de criação e de crítica pela dança.

De modo geral, a produção final mostrava-se confusa, estereotipada e até mesmo paradoxal, uma vez que as apresentações davam-se não como resultado de um processo de elaboração sobre conceitos de dança, mas como pequenos espetáculos a serem exibidos de forma vazia e repetitiva. Os alunos e as alunas não eram potencializados para ações criadoras que os encaminhassem a uma autonomia de expressão, rumo ao ser construtor do saber, e, sim, à promoção de movimentos corporais esteticamente condicionados para a “harmonia e perfeição” das habilidades corporais. Ou até mesmo para um encadeamento de uma sucessão de passos descontextualizados da realidade vivida e muitas vezes sínteses das danças midiáticas que não possibilitavam um fazer crítico.

Concordamos com o pensamento de Strazzacappa (2006), quando diz que o espetáculo faz parte da formação artística e estética dos pais e dos alunos, mas a ênfase deve girar em torno do processo e não do produto final. Acreditamos que o trabalho com o ensino da dança deve se dar com equilíbrio entre o que se propõe e o que se mostra, para não cair no esvaziamento do processo que se perde na repetição de um encadeamento rítmico de passos, e tampouco em um espetáculo bem estruturado, mas com o sacrifício das aulas, substituídas por ensaios exaustivos e coreografias preconcebidas.

De acordo com Kunz (2001), o ensino deve primar por uma educação crítica, possibilitando assim o desenvolver de condições, em que as estruturas autoritárias e distorcidas do ensino sejam suspensas e encaminhadas para a emancipação. Dessa maneira se rompe com o processo civilizatório do domínio e controle das subjetividades. A repetição pela repetição de movimentos retira os significados individuais e automatiza sensibilidades construídas de acordo com padrões de homogeneidade.

Retomando tal afirmação, em relação ao ensino de dança, perguntamos até que ponto as atividades exibidas nas escolas de modo repetitivo e vazio, com o objetivo de espetaculosidade e exibição, poderiam ser concebidas como um processo de ensino-aprendizagem? Marques (2003) expõe em seu texto que o papel da escola não é de reproduzir, mas de construir e de instrumentalizar conhecimentos através da dança, pois esta se trata de um elemento essencial na formação do aluno como ser social.

A afirmação de Ernst Fischer (1987, p. 13), de que a arte completa a nossa existência, e de que ela “é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo [e ainda] reflete a infinita capacidade humana para associação, para a circulação de experiências e idéias”, permite-nos pensar que o ensino de dança pode gerar essa união, produzindo um entendimento de corpo/movimento que não separe, fragmente ou desestruture o indivíduo, mas que permita esse trânsito, “das partes para o todo e do todo para as partes” (MORIN, 2004, p. 128).

A rigor, preocupa-nos também as apresentações artísticas na escola, uma vez que estas parecem dar materialidade às formas como os professores responsáveis significam conceitualmente a relação entre dança, arte e educação. As apresentações parecem denotar um desconhecimento teórico-conceitual dos docentes em relação ao papel educativo e do valor artístico da dança aplicada à educação integral da criança e

do jovem adolescente. O ensino de dança é reduzido a pequenas exhibições de passos sincronizados, acompanhados de valores estéticos como figurino e cenário. Fechadas em si mesmas, essas apresentações coreográficas não apresentam propostas formais que valorizem o processo ensino-aprendizagem. Ao restringir-se a eventos esporádicos compõem uma educação utilitária, instrumental e de reprodução de movimentos. Práticas que não se constituem em um discurso artístico e educativo com possibilidades de interferência no processo ensino-aprendizagem.

É por considerar o discurso produtor de práticas sociais, e, portanto, determinante na constituição de práticas educativas, que perguntamos por quais discursos as propostas relativas ao ensino de dança, observadas nas escolas, são determinadas. Será um discurso pautado pela formação acadêmica dos professores, ou por sua formação prática? Será um discurso determinado pelo discurso da mídia em que a dança comparece de modo estereotipado?

A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, conhecida como lei 9.394/96 que regimenta a educação brasileira da educação infantil ao ensino superior; o ensino de arte passa a ser considerado como disciplina obrigatória a ser ministrada nas escolas de ensino fundamental, devendo trabalhar as linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais.

Nesse contexto, segundo Strazzacappa (2006), observamos um aumento considerável de cursos de graduação e pós-graduação na área de dança. Como efeito imediato, uma acentuada produção de livros, de artigos, de cadernos didáticos, de dissertações e de teses de doutorado sobre dança, já iniciada por volta da década de 1980, cresce consideravelmente no Brasil.

No decorrer das leituras verificamos que o discurso produzido na academia sobre o ensino de arte/dança não tem se dado de modo homogêneo, mas tem sido marcado por uma multiplicidade e heterogeneidade de significações. Ora priorizando a relação dança/conteúdo, ora priorizando a relação arte/dança, estes discursos parecem-nos, a princípio, remetidos a formações discursivas diferenciadas: uma formação determinada pelo discurso da educação física e outra formação constituída por educadores vinculados ao campo da dança.

Deste modo, eram os efeitos de sentidos produzidos por diferentes discursos que no início desta dissertação pareciam funcionar de modo determinante nas práticas pedagógicas dos diferentes profissionais que trabalham com a dança na escola. Afinal,

não podemos nos esquecer que na prática, tanto os professores de Educação Física quanto os de Educação Infantil, os da Educação Fundamental e os de Arte podem ser responsáveis pelo ensino de dança na escola.

Com o intuito de investigar os discursos que regem a produção teórico-metodológica do ensino de dança no Brasil, escolhemos três propostas cujos trabalhos têm sido considerado modelo para o ensino da dança. No início deste trabalho partimos da reflexão de que essas propostas funcionavam como matrizes teóricas, porém, no transcorrer das análises realizadas verificamos que as obras se constituem, sob a forma de discursividades produtoras de significados sobre o ensino de dança. Assim sendo, temos como objetivo apreender discursivamente como estas tem sido formuladas, situando pontos de entrecruzamento e possíveis divergências.

Para estabelecer esse diálogo, selecionamos os textos de Isabel A. Marques, que teoricamente compreende a dança como elemento artístico, como conhecimento e como experiência estética. Outra autora escolhida trata-se de Márcia Maria Strazzacappa Hernandez,¹ que lança um olhar para a dança na escola como ensino e aprendizagem em uma construção constante de um diálogo com os apreciadores, tendo o corpo como veículo do processo educativo e o movimento humano como sinal desta presença. Elegemos também para esta investigação Maria do Carmo Saraiva-Kunz,² que entende a dança como sensibilização estética, capaz de fornecer transformações sociais através do desenvolvimento crítico e da capacidade expressiva nas relações de gênero.

A escolha de tais autoras deve-se, sobretudo às suas produções teóricas, consideradas pela crítica como referência para o ensino de dança. Levando em conta suas formações acadêmicas específicas, essas autoras têm produzido um campo discursivo específico que questiona e problematiza a relação entre dança, arte e educação. Essa constatação se deu a partir da observação de seus nomes em uma grande quantidade de livros, artigos, monografias, dissertações e teses, bem como frequentemente citados em encontros, congressos e festivais de dança.

Neste trabalho, optamos por trabalhar as seguintes referências: de Isabel A. Marques selecionamos os livros *Ensino de dança hoje: textos e contextos*, de 1999, e

¹ Fizemos a opção em utilizar o sobrenome Strazzacappa, ao nos referirmos a pesquisadora Márcia Maria Strazzacappa Hernández. Obedecendo, assim, à maioria das publicações da autora que tivemos acesso, as quais assina como Márcia Strazzacappa.

² O sobrenome da autora será disposto neste trabalho de acordo com a catalogação do ano em que foram publicadas as obras da autora.

Dançando na escola, de 2003; da pesquisadora Márcia Maria Strazzacappa Hernández elegemos o capítulo “Dançando na Chuva ... e no chão de cimento”, do livro *O ensino de artes: construindo caminhos*, de 2001, organizado por Sueli Ferreira. Outra obra escolhida da mesma autora, que tem a colaboração de Carla Morandi, é *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*, de 2006. Quanto à produção teórica de Maria do Carmo Saraiva, optamos por sua tese de doutorado intitulada *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*, de 2003. Outra referência pesquisada de Saraiva é o capítulo “Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta”, de 2003. Este foi escrito conjuntamente com Luciana Fiamoncini e publicado no livro *Didática da Educação Física 1* – organizado por Elenor Kunz, do qual recortamos a unidade didática 3.

Isabel A. Marques é formada em Pedagogia, possui Mestrado em Dança pelo *Laban Centre for Movement and Dance*, de Londres, e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo. Ela é diretora do Caleidos Cia de Dança, com um trabalho importante de dança e educação. Foi professora da FE-Unicamp e professora convidada da ECA-USP, assessora do MEC na elaboração dos PCN’s e colaboradora da UNESCO na elaboração de documentos de Arte para América Latina.

Marques (2003) declara-se artista-docente que estabelece relações entre o corpo, a dança e a educação contemporânea. Afirma sua ligação a esse tema, como dançarina, que se dá na educação somática; como pesquisadora, por meio da história do corpo na sociedade ocidental e como professora, nas multiplicidades dos corpos de suas alunas.

A pesquisadora Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2006) apresenta-se como artista, atriz e bailarina. Com formação em Pedagogia, bacharel em Dança, Mestre em Metodologia de Ensino e Doutora em Arte – Estudos Teatrais e Coreográficos, pela Universidade de Paris. Foi coordenadora-geral dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Unicamp, hoje é vice-diretora da Faculdade de Educação da mesma instituição e coordena o Grupo de pesquisa Laborarte que trata de estudos sobre Educação, Corpo e Arte. Atualmente é professora doutora colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp, atuando nas graduações de pedagogia, dança e teatro e professora da pós-graduação em Educação da mesma instituição. Sua pesquisa enfoca as áreas de Arte e de educação, atuando principalmente nos temas Dança, Teatro,

formação de Professor, Educação Estética e Educação Somática. É membro da diretoria do Fórum Nacional de Dança.

Maria do Carmo Saraiva é graduada em Educação Física e Letras, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Motricidade Humana – especialidade dança –, pela Universidade de Técnicas de Lisboa. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Mestrado em Educação Física nas linhas de pesquisa: “Teorias sobre o corpo e o movimento humano” e “Esporte e lazer em culturas contemporâneas”; sua pesquisa relaciona-se com temáticas ligadas a dança-educação, dança e educação física, gênero e co-educação em Educação Física e educação e cultura. É membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF/UFSC. Tem livros e artigos publicados nas linhas de pesquisa de gênero, co-educação e dança. A autora, na sua tese de doutorado (2003), se coloca como professora, coreógrafa e “dançante”.

Tendo como opção teórico-metodológica uma abordagem discursiva das autoras, tomamos como categorias de análise as concepções sobre dança, arte, educação e ensino de dança em cada. Para tanto, estruturamos algumas questões norteadoras que possibilitasse apreender as propostas sobre o ensino de dança. Em quais concepções estas autoras se fundamentam? Como a dança está inserida no discurso pedagógico dessas autoras? De que modo as relações entre dança, arte e educação são significadas?

Isto posto, no primeiro capítulo, refletimos sobre a arte, suas perspectivas na evolução da história da humanidade e para tanto buscamos um diálogo com Walter Benjamin (1994), priorizando sua reflexão sobre o sentido da unicidade e da reprodução, e com Adorno e Horkheimer, privilegiando os conceitos de Indústria Cultural apresentados no artigo “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, publicado no livro *Dialética do esclarecimento* (1985). Refletir sobre os efeitos devastadores que incidem na obra de arte no momento em que somos constituídos pela era da reprodução faz-nos compreender a dominância de significações criadas pelo discurso produzido pela Indústria Cultural e suas prováveis implicações no ensino de dança. Possibilita-nos ainda refletir sobre a potência da dança quando concebida em suas dimensões artística e educativa na direção de uma formação de pessoas críticas, ou seja, autônomas.

No segundo capítulo, procuramos apreender os princípios teóricos e metodológicos propostos pela Análise de Discurso (AD), no sentido de empreender

posteriormente uma análise dos processos discursivos apresentados pelas autoras já citadas. A Análise de Discurso Francesa (AD) constitui-se como um modo de compreensão e de estudo das determinações históricas em que os discursos são produzidos e submetidos. É ainda uma prática discursiva que objetiva analisar os processos de significação e as construções ideológicas presentes em um texto (ORLANDI, 2000). Para a AD, um discurso não pode ser interpretado senão a partir de uma referência a critérios inscritos na língua. É nesta direção que podemos observar a referência de Pêcheux ao sistema lingüístico enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas que constituem o objeto da Lingüística e nas quais se dão os processos discursivos (PÊCHEUX, 1989). De seu arcabouço teórico, priorizamos os seguintes conceitos: formação discursiva, interdiscurso, condições de produção, memória e silêncio.

Já no terceiro capítulo, a partir das reflexões de Benjamin (1994), Adorno e Horkheimer (1985), situadas no primeiro capítulo, dialogamos com Marques, Strazzacappa e Saraiva-Kunz. Nesse momento, procuramos estabelecer aproximações e distanciamentos entre as produções das autoras selecionadas.

A metodologia escolhida para a realização deste estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com uma abordagem discursiva. Para Pádua (2004), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa. Medeiros (2006, p. 54) salienta conceitualmente que “[...] a pesquisa bibliográfica difere-se de uma mera revisão de literatura, porque é feita com o propósito de se atingir um determinado objetivo e oferecer resposta a um problema científico”. Sendo assim, percebemos que as produções teóricas já divulgadas constituem um material rico e com possibilidades significativas de análise e reflexão.

Para finalizar, vale lembrar que na AD, a linguagem não é considerada meio de comunicação, instrumento utilizado com o objetivo de comunicar e transmitir informações, mas como mediação, processo de produção de sentidos (ORLANDI, 1996). É este pressuposto que nos possibilita a busca de uma concepção de análise que compreenda o discurso enquanto sentido a ser apreendido. São ainda as noções de discurso, formação discursiva e processos de significação que nos permitirão pensar a realização de uma análise que não se preocupa em esgotar o sentido presente no discurso, revelando uma concepção conteudista da linguagem (ORLANDI, 1996).

1 A ARTE COMO CONDIÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA

A arte é uma declaração metafórica definida pelos significados e equivalentes humanos sentidos mais direta e verdadeiramente pelo homem e que o representa de maneira compreensível a qualquer tempo determinado. [...] é a comunicação da experiência humana e é, por conseguinte, subjetiva (LEEPA, 2002, p. 164).

Propomos, neste primeiro capítulo, discorrer sobre a arte como condição da existência humana e como reprodutibilidade técnica possibilitada pela Indústria Cultural. Esta, por meio de suas regras, normas e formas de comportamento para a sociedade, pode conduzir os sujeitos a uma semiformação. Desenvolvemos um estudo com base nas reflexões de Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, pois acreditamos ser este o caminho que nos permite refletir sobre um possível ensino de dança concebido como arte.

Os caminhos trilhados pelo homem no transcorrer da história da humanidade descrevem a história da arte. Esta pertence à humanidade sendo uma maneira de criar, desenvolver e recriar o mundo. Ela surge com as necessidades dos indivíduos de comunicarem o que não poderia ser dito por meio de palavras, estando contida no ritual, na magia e na religião. De acordo com Leon Tolstói (2002), a arte é mais que um veículo de prazer, é condição humana, no sentido que é uma forma de comunhão entre as pessoas. A arte, como produção humana, é observável pelos desenhos rupestres pintados nas cavernas há milhares de anos, providenciando um lugar de registro e existência, para que o homem pudesse dizer dos seus hábitos e costumes.

O homem vem engendrando aspectos da sua existência pela arte durante o desenvolver da sua história. Na Antiguidade Clássica, são as belas esculturas e os poemas de Homero que nos contam sobre as vitórias, a vida, a família, os amigos e o

cotidiano do homem grego (CARVALHO, 2001). No período medieval, a arte também se define no tempo e no espaço por meio das obras arquitetônicas e dos templos (igrejas e catedrais). No Renascimento, podemos citar o surgimento do balé clássico que vai definir um mundo de novos padrões e formas de olhar a dança. Ernest Fischer (1987) descreve como o homem (artista) da Revolução Francesa exprimia as idéias de seu tempo, lutava pela causa da humanidade, pelo seu país, pela espécie humana, através de um espírito de liberdade, igualdade e fraternidade.

A partir dessa breve síntese de alguns períodos da humanidade, podemos perceber que a arte sempre fez parte da história humana dando ao homem uma identificação e um lugar de pertencimento. A arte une os homens transmitindo sentimentos. Ademais, vai além da transmissão de pensamentos e experiências verbais. “A obra de arte é uma comunhão com aquele que a produziu ou está produzindo e com todos aqueles que, simultaneamente, ou antes, ou depois dele, recebem ou irão receber a mesma impressão artística” (TOLSTOI, 2002, p. 73).

A arte se faz na história, enquanto uma articulação do passado com o presente que permite vislumbrar o futuro. Isto a faz sobreviver ao tempo com uma autonomia própria para transcender o momento histórico contemplando, dessa maneira, a universalidade. Para Fischer (1987, p. 17): “[...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”.

Ao visualizar a tela *Guernica*, de Pablo Picasso, datada de 1937, deparamo-nos com o bombardeio sofrido pela cidade de Guernica, na Espanha. No instante desse contato, instaura-se uma comunicação universal de um momento histórico que reflete o antes e o depois. Percebemos, desse modo, que a obra de arte produz um mundo que sobrevive por ele mesmo. A totalidade da obra de Picasso resgata a guerra, a repressão e a dor. Isto faz com que nós (observadores) não precisemos vivenciar tal experiência para percebermos a extrema violência da ocasião. Tolstoi (2002, p. 207), afirma que

[a] arte permite que as gerações posteriores experimentem todos os sentimentos vivenciados por outros antes deles [...] E, tal como na evolução do conhecimento errôneo e desnecessário por conhecimento mais verdadeiro e necessário –, assim também a evolução dos sentimentos se dá por meio da arte, substituindo sentimentos mais baixos, menos generosos e menos necessários para o bem da humanidade, por sentimentos mais benignos e mais necessários para esse bem. Esse é o propósito da arte.

Para Benjamin (1994), a obra de arte só interessa na medida em que vem do passado e permite vislumbrar o futuro. Ela é uma projeção que materializa, por meio da técnica, novas percepções e outros sentidos da realidade. Neste ínterim, podemos pensar que à medida que surgem novas técnicas, ou seja, que o conhecimento avança na evolução da técnica, outras possibilidades de apreensão da realidade passam a se constituir como ferramenta para a produção da obra. Marilena Chauí (2006) argumenta que as artes sempre foram trabalho de expressão e que, desde os seus surgimentos, estiveram inseparáveis da ciência e da técnica. Para comprovar sua reflexão, a autora cita que,

por exemplo, a escultura grega teria sido impossível sem a Geometria; a pintura e a arquitetura da Renascença são incompreensíveis sem a Matemática e a teoria da harmonia e das proporções; a pintura impressionista, incompreensível sem a Física e a Óptica, isto é, sem a teoria das cores, etc. (CHAUÍ, 2006, p. 276).

Paul Klee (2001) considera que a arte não reproduz o visível, mas torna visível. Constatamos, assim, o papel da arte em dar visibilidade às questões mais imperceptíveis do sujeito em relação à realidade que o cerca. Provocando um olhar diferenciado para as coisas que antes eram invisíveis ao sujeito, a arte questiona, transgride e interpela os indivíduos a experimentarem os sentimentos daquele que os expressam.

A arte pode fornecer um deslocamento dos sujeitos, possibilitando a estes olharem para si próprios, para os outros e para o coletivo. Ela é capaz de colocar os sujeitos mais próximos de suas questões particulares e de direcioná-las a uma universalização, evidenciando maneiras de representá-las e singularizá-las.

A importância da arte na existência dos indivíduos se encontra em considerá-la como uma das condições da vida do homem, ou seja, uma forma de comunhão que serve para unir as pessoas, sendo uma comunhão que possui a peculiaridade de transmitir sentimentos, indo além dos pensamentos transmitidos por meio da palavra (TOLSTOI, 2002).

1.1 OBRA DE ARTE: HISTÓRIA, TRANSMISSÃO E TRADIÇÃO

A arte é a própria experiência, que se faz nela mesma como um veículo de transmissão de percepções estéticas, independente do momento histórico, expressando outras possibilidades culturais. De acordo com Benjamin (1994, p. 190): “uma das tarefas mais importantes da arte foi sempre a de gerar uma demanda cujo atendimento integral só poderia produzir-se mais tarde”.

Para Benjamin (1983) a obra de arte sempre foi passível de reprodução. No entanto, mesmo na reprodução mais perfeita o *hic et nunc*³ da obra de arte está ausente, ou seja, perde-se sua característica valorosa de ser única e de se fazer apenas naquele momento. Nesse sentido, “a autenticidade de uma coisa é tudo aquilo que ela contém e é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico” (BENJAMIN, 1983, p. 8). O que se instaura na tradição escapa a reprodutibilidade, isto é, a unicidade da obra de existir naquele momento e lugar.

A reflexão trazida por Benjamin (1994) é que ao emancipar a arte do seu sentido de culto ela perde qualquer possibilidade de autonomia, comprometendo a fruição estética. A reprodutibilidade técnica, então, desfaz sua autenticidade, seu caráter único e original. Podemos dizer que a constante atualização do objeto abala a história dessa obra.

Mesmo que essas novas circunstâncias deixem intacto o conteúdo da obra de arte, elas desvalorizam, de qualquer modo, o seu aqui e agora. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade (BENJAMIN, 1994, p. 168-169).

Percebemos que a questão levantada por Benjamin – presente em nossos dias pela via de uma excessiva reprodução técnica de obras de arte dando-lhe, no entanto, visibilidade – responde a uma problemática crucial que é a retirada da aura conferida à peça de arte, pois “[...] a reprodução técnica tem mais autonomia que a

³ Benjamin (1994, p. 167) diz que: “Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra”.

reprodução manual” (BENJAMIN, 1994, p. 167). Se o uso repetitivo da imagem de uma obra impossibilita que a aura se instaure é porque, segundo o autor, para a contemplação daquela são necessários momentos de envolver-se com esta. A aura situa-se quando a obra é “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais; a aparição única de repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas, desse galho”. É como se o sujeito, por um momento, se alienasse na imagem, e logo retornasse desta se sentindo mais próximo por mais distante que lhe pareça. “A aparição única de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Coetzee (2004, p. 105), citando Benjamin, diz que “[...] perceber a aura de um fenômeno (significa) investi-lo da capacidade de nos olhar de volta”, e que a aura é constituída de algo mágico, “[...] derivado de elos remotos, ora evanescentes, entre arte e ritual religioso”.

Chauí (2006, p. 278) argumenta que uma obra de arte possui aura ou é aurática quando: “é única, una, irrepitível, duradoura e efêmera, nova e participante de uma tradição, capaz de tornar distante o que está perto e estranho o que parecia familiar porque transfigura a realidade”. A obra de arte se confirma no ritual, no contexto da tradição, possuindo categorias de unicidade, durabilidade e autenticidade, ou seja, seu sentido se encontra na condição de ser única e “irrepitível”.

Entretanto, devemos salientar que para Benjamin (1983), a arte sempre foi reproduzível. A perda da aura, então, não se constituiu com a reprodução da obra, mas tem a ver com a forma como se dá o processo, ou seja, sua reprodução técnica. Esta, de acordo com Chauí (2006, p. 279), “[...] permite a existência do objeto artístico em série e que, em certos casos, como na fotografia, no disco e no cinema, torna impossível distinguir entre o original e a cópia”.

Merece destaque aqui também o que Benjamin assinala a respeito de distração e de recolhimento. O autor afirma que:

[...] quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo (BENJAMIN, 1994, p. 193).

Parafraseando Benjamin, a devoção perante a obra é facultada quando o observador aborda esta com recolhimento, mergulha e dissolve-se nela, ou seja, diante

da obra o sujeito é convidado à contemplação. O mesmo autor diz que a distração é da ordem da desatenção e do prazer, e que a recepção estética se efetua através da recepção tátil que se dá “[...] mais sob a forma de uma observação casual que de uma atenção concentrada” (1994, p. 193).

Percebemos, desse modo, que a apreciação de uma obra não se dá por meio de uma recepção fugaz e passageira, mas de algo que remete a um tempo de pertencimento, a momentos de inspiração e de criação. Tal apreciação deve ter como característica uma recepção voltada para a qualidade e possibilitada pela concentração. Por essa razão, não deve ser determinada por elementos numéricos como a quantidade e o hábito.

Benjamin (1994) expõe que a quantidade ao se converter em qualidade, demonstra que o contato que a massa estabelece com a obra de arte acaba por gerar ocasiões de pura diversão, não possuindo esta uma formação para uma apreciação que mobilize para além do momento.

Podemos perceber que o processo de repetição é tão latente na reprodução técnica, que o significado da identificação que o sujeito estabelece com a obra de arte transforma-a em um objeto a ser adquirido e confunde-se o que é belo ao que é acessível, e o acessível com a fácil compreensão, não havendo espaço para a escolha. Isso faz com que o indivíduo dificilmente consiga livrar-se das significações produzidas no imaginário social referente ao que seja uma obra de arte.

A padronização de objetos de arte, oferecida pela sua constante repetição, transmite uma sensação de autoridade e domínio ao sujeito “uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico” (ADORNO, 1983, p. 165). Parece sempre a reposição de algo novo, mas, na verdade, se repõe o mesmo. O que é fabricado realmente são modos de sentimentos e de opiniões. Nesse processo, o reconhecimento torna-se sinônimo de gosto. Então se reconheço, gosto.

Podemos, dessa forma, articular que o convite diante da obra – que seria da ordem da contemplação mediante a qual o espectador deveria abandonar-se as suas associações – é extinto na reprodutibilidade técnica. Esta rompe com o caráter de recolhimento diante da obra. O aspecto de quantidade engendra uma nova forma de recepção, ou seja, a distração. Nesta, o ciclo se mantém com a repetição. Assim, a exponibilidade talvez não possibilite um envolvimento do observador com a obra, pois esta se dá através de uma percepção pelo habitual e casual.

Na concepção de Benjamin (1994), com o advento da fotografia a possibilidade de apreensão da realidade se constitui de outra maneira. A obra de arte, que antes tinha seu fundamento no culto, passa agora a possuir um valor pela sua exposição. Enquanto técnica, ela amplia novas formas de apreender a realidade, por meio de um olhar estático que antes não era possível aos olhos. Isto faz gerar novos aspectos de sentido e significados, facultando uma mudança na percepção.

[A] técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós. Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejamento em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 1994, p. 94).

Questões de ordem econômica e estética também são suscitadas pela reprodução de uma obra, visto que esta passa a ficar diretamente ligada a produção para o consumo e para o lucro. O seu valor de culto, então, é comprometido, pois o que antes era feito para que tais imagens existissem por si mesmas, agora passa a ter um caráter de exponibilidade. A questão da exponibilidade, na etapa da reprodutibilidade técnica, rompe com o papel ritualístico da obra de arte. Esta emudece-se, perde sua voz. Assim, “A contemplação livre não lhe é adequada” (BENJAMIN, 1994, p. 174-175), e para que possamos compreender uma obra de arte é necessário seguir um caminho pré-determinado.

Em um processo interpretativo de leitura da obra, ao sujeito é dado a conhecer. No entanto, ao privá-lo da livre apreciação, homogeneízam-se as opiniões e interpretação. O que provoca o declínio da aura em nossos dias é a grande necessidade de tudo ser revelado, nomeado, explicado, não havendo lugar para o não dito, para o segredo. No que se refere a esse assunto Benjamin (1994, p. 170) escreve que:

[...] é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ele deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, tão perto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. Cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelas revistas ilustradas e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unidade e a durabilidade

se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a repetibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único.

As imagens da arte, que nos chegam através dos meios de comunicação visuais e audiovisuais, colocam-nos como verdadeiros possuidores da obra de arte. Entretanto, vale ressaltar que temos sim uma cópia da obra, mas não ela em si. Essa ilusão provocada engendra preceitos de transitoriedade e repetibilidade e, uma vez que é distribuída de forma mais rápida, cria meios de reproduzir-se a si mesma. Assim, “a obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida” (BENJAMIN, 1994, p. 171).

É tendo em vista tal contexto que as imagens, vinculadas pelas redes visuais e audiovisuais, parecem ser absorvidas pela grande maioria das pessoas sem a necessidade de uma reflexão crítica. As mensagens são repetidas tantas vezes que o indivíduo ouve sem ouvir, sente sem sentir, de modo que a recepção se dá superficialmente. Possuir esse ou aquele tipo de objeto de arte permite ao sujeito certo reconhecimento social, pois, ao ter a “mercadoria”, o indivíduo acredita também possuir a obra. Adorno (1983), porém, faz-nos refletir sobre a impossibilidade do sujeito possuir uma obra no seu todo. O autor usa o exemplo da música como referência para pensarmos as demais artes: “[...] uma sinfonia de Beethoven, executada e ouvida, enquanto totalidade, espontaneamente, jamais poderia torna-se propriedade de alguém” (p. 175).

Os meios de transmissão em massa – como televisão, rádio, internet, propagandas, revistas, jornais entre outros –, apropriam-se de imagens de obras de arte em contextos de entretenimento como forma de puro prazer e distração. Tal procedimento causa a massificação destas e, conseqüentemente, usurpa o direito dos indivíduos de usufruírem-nas como bens de qualidade.

Um exemplo deste tipo de apropriação ocorreu no desfile do Carnaval de 2007. Neste ano, uma escola de samba, da cidade do Rio de Janeiro, reproduziu a imagem do quadro *O Grito*,⁴ de Edvard Munch. Como a tela do pintor norueguês

⁴ O quadro *O Grito* é do norueguês Edvard Munch, de 1893. A tela representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. É considerada uma das obras mais importantes do movimento expressionista, sendo uma das obras mais reproduzida, foi inspiração para a confecção

representa um momento de profunda agonia, a escola a utilizou para contextualizar o *Apartheid*, na África do Sul – esse tema foi apresentado a fim de significar o horror ao preconceito e ao racismo.

A questão é que, embora a temática de tal obra possa agregar uma possível discussão sobre o racismo e o preconceito, a reprodução da sua imagem num contexto de carnaval acaba por impossibilitar tal objetivo. Ao ser descaracterizada como obra, o seu conteúdo de contestação se esvazia na reprodutibilidade. Desse modo, o quadro deixa de ser uma possibilidade de estranhamento para ser uma imagem de dor como outra qualquer.

Conforme Benjamin (1983, p. 9), a decadência da aura em nossos dias tem o seguinte efeito dentro das massas: “[...] exigem, de um lado, que as coisas se lhe tornem, tanto humana como espacialmente, mais próximas” e, por outro lado, que acolham as reproduções, tendendo a depreciar o caráter daquilo que é dado apenas uma vez.

Nessa contextualização – a carnavalização –, fica claro que este tipo de atitude pode não contribuir para a educação estética da população. Primeiro, porque a obra fica cada vez mais esvaziada de sentidos e significados e, em segundo, porque passa despercebida no meio de tantos mestres-salas e porta-estandartes, mulheres nuas e carros alegóricos. É este tipo de utilização das inúmeras obras de arte que tem contribuído, por conseguinte, para a destruição de suas auras próprias.

Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica [...] Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; crítica-se o que é novo, sem desfrutá-lo (BENJAMIN, 1994, p. 188).

Diante desta configuração, o papel reducionista atribuído a uma obra de arte aumenta a distância de uma efetiva formação para a sua contemplação. Ademais, provavelmente, acarrete em um não convite para uma tomada de consciência, para um esforço necessário ao entendimento, para a formulação de indagações e implicações de idéias. Podemos pensar que uma formação para a percepção, para a crítica e para a emoção propõe ao sujeito ser agente dos seus desejos, não os colocando a mercê das ambições de outrem.

1.2 UM DIÁLOGO COM A DANÇA: ASPECTOS CONCEITUAIS, EDUCATIVOS E HISTÓRICOS

Se a sociedade é diversificada e complexa, a dança também o será revelando e refletindo tal sociedade (SIQUEIRA, 2006, p. 5).

Verificamos que ao longo do processo histórico, a arte assinalou de forma significativa os períodos de humanização do homem, constituindo-se como marca indiscutível de pertencimento, de registro da sua humanidade e de sua capacidade de deixar sinais que o insiram na história. É por isso mesmo que, neste trabalho, concebemos a arte como linguagem histórica, provinda de conhecimentos artísticos e educativos com possibilidades de emancipação dos sujeitos.

Para Sachs (1944 apud DANTAS, 1999) a dança, na sua condição de mãe das artes, situa sua presença viva com qualidade artística na existência do homem. Ela é uma linguagem plural e de muitas faces, no campo ritual, estético, técnico, religioso, educativo e terapêutico. Eu o cito:

A dança é a mãe das artes. A música e a poesia existem no tempo; a pintura e a escultura no espaço. Porém a dança vive no tempo e no espaço. O criador e a criação, o artista e sua obra, são [na dança] uma coisa única e idêntica. Os desenhos rítmicos do movimento, o sentido plástico do espaço, a representação animada de um mundo visto e imaginado, tudo isto o homem cria em seu corpo por meio da dança, antes de utilizar a substância, a pedra e a palavra para destiná-las enquanto manifestação de suas experiências interiores (SACHS, 1944 apud DANTAS, 1999, p. 22).

Neste sentido, registrar a dança como marca de pertencimento do homem, da sua história é crucial, uma vez que a entendemos como uma das primeiras manifestações de expressão do ser humano. “Provavelmente, antes mesmo de procurar expressar ou comunicar-se através da palavra articulada, o homem criou com o próprio corpo padrões rítmicos de movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolvia um sentido plástico de espaço” (MENDES, 1987, p. 6).

O homem primitivo adaptou sua forma de dança, de acordo com as necessidades do grupo ao qual pertencia, compreendendo que para sobreviver

necessitava canalizar a sua energia para o trabalho em equipe e que de forma conjunta obteria resultados adequados. A arte, no primitivismo, não era uma produção individual e, sim, coletiva, “[...] e em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social *par excellence*, comum a todos os homens elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal” (FISCHER, 1987, p. 47).

Nos filósofos gregos como Pitágoras, Platão e Sócrates apresenta-se uma preocupação com a formação de uma sociedade, sinalizando para uma produção de um estado formado por um povo forte, sadio e culto. No mundo grego, o corpo é considerado como um importante elemento, seja nas manifestações artísticas como na dança ou nos esportes, seja na Medicina e na Filosofia.

De acordo com Miriam Garcia Mendes (1987), é nesta civilização que o povo passa a se representar através da dança. Além disso, ela torna-se facilmente acessível a todos os cidadãos.

Quando o corpo é tomado, na Idade Medieval, como lugar para a abstinência de prazer e paixão e, à alma é reservada uma conexão com Deus – como preparação para a vida eterna –; nesse momento as artes do corpo passam a padecer de uma repressão severa. A dança, que possui o corpo como linguagem primeira, é tenazmente combatida pela Igreja, sendo considerada como um lugar de luxúria e de pecado. Danças do tipo macabras e de morte surgem neste período de proibições e medos, representando os temores em face deste acontecimento que se dá independente das condições sociais vividas pelo homem (VARGAS, 2007).

Contudo, apesar da atmosfera de repressão, escuridão, angústia e medo, conjugados com o mundo de “lendas, feitiçarias, profecias, magias, anjos, santos, demônios, superstições, pecados e [...] mais inquisição, pobreza, doenças e guerras”, vividos nesta época histórica, a dança sobrevive (GOMES, 2006, p. 251). Tal fato ocorre, pois o homem continuava dançando ao redor dos castelos e de lugares como: feiras, praças e mercados. Embora fossem marginalizados e perseguidos, os artistas divertiam o povo e mantinham a arte do teatro e da dança vivas.

É na Renascença, com o surgimento dos bailes na corte, que a dança inicia seu percurso como atividade artística profissional, já que, até então, constituía-se em manifestações populares, ritualísticas e lúdicas. Nesta época, a dança organiza-se como uma forma de indicação do nível de civilização. A classe social emergente, buscando

um refinamento da cultura por meio das artes e do pensamento crítico, cria necessidades e regras para que os movimentos corporais sejam determinantes de beleza, elegância e padronização social. O corpo é tomado, então, enquanto um local de adestramento, dominação e estímulos para expor os bons costumes e a identificação valorativa de um determinado grupo social.

A dança se definira, então de acordo com o espírito do Renascimento, que procurava o conhecimento racional das coisas e dos homens, como algo perfeitamente caracterizado, capaz de associar-se, na sua integridade, a outros elementos tão perfeitamente caracterizados como ela, para completar o processo de criação de um produto: o espetáculo (MENDES, 1987, p. 23).

A partir de então, os movimentos na dança passam a ser anotados e codificados, dando início ao longo caminho para a estruturação do balé clássico. É no século XVII que, verdadeiramente, as bases estruturais da dança clássica se firmam. Ademais, com o avanço da técnica, surgem as figuras do mestre de balé, responsável pelo ensino de dança e; do bailarino, na forma que a conhecemos hoje.

Luis XIV, um amante da dança, funda em 1672 a Academia Real de Dança e Música. De acordo com Mariana Monteiro (1998, p. 21), a academia “[...] tinha por função, naquele tempo, estabelecer os parâmetros para a dança, como depositária de todo o passivo do balé de corte: a *opéra-ballet*, a *comédie-ballet*, ou seja, os principais gêneros desenvolvidos pela dança clássica francesa, nos tempos do Rei-Sol”.

A profissionalização do balé, nesse caso, define-se por um deslocamento dos grandes salões, realizados na corte, para os palcos. A representação dos papéis femininos, que até então eram feitos por homens, são assumidos por quem de direito, ou seja, as próprias mulheres. Outra mudança que também contribui, decisivamente, para a evolução da dança clássica diz respeito ao formato do palco do tipo italiano. Este providencia ao público estar sempre de um lado único, ou seja, de frente. A solução para que o bailarino ficasse sempre de frente para a platéia é também resolvida com a rotação da coxa e do joelho para fora. Essa mudança é significativa para o surgimento das cinco posições de pés, que influenciará a origem de outros movimentos no futuro (GARAUDY, 1980).

A dança incorpora, em sua forma, padrões de execução, códigos rígidos de transmissão, regras definidas e desempenho exacerbado da técnica clássica. Tudo isso faz com que sua encenação seja realizada por alguns privilegiados da aristocracia. A

racionalidade influencia de forma decisiva a estruturação do balé clássico impondo regras, formas e, principalmente, artificializando a dança. Para Garaudy (1980, p. 32): “A perfeição técnica tornou-se um fim em si mesmo: o essencial, a partir daí, era a clareza, o equilíbrio e a ordem, mesmo que isto levasse à rigidez. A arte se separava da vida e de sua expressão”. A performance impera, a partir de então, e a forma passa a ser considerada como composição principal. A dança sofre, assim, um esvaziamento de sentidos e significados e perde seu caráter de expressão, agradando aos olhos e não falando a alma (MONTEIRO, 1998). Esta é uma das críticas conferidas ao balé clássico por Jean-Georges Noverre⁵: “[...] essa arte permaneceu na infância porque limitou seus efeitos ao de fogos de artifício, feitos simplesmente para divertir os olhos” (MONTEIRO, 1998, p. 186).

Noverre considera o balé como um balé de ação, em que a dança

[...] utiliza-se de expressão gestual, incorpora a pantomima e com isso torna-se capaz de criar a ilusão. A dança, assim compreendida, opõe-se ao mero mecanismo dos passos. É uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da chamada dança mecânica, que se contenta em agradar os olhos, incapaz de estabelecer uma comunicação com o público pela via da imitação verossímil da natureza (MONTEIRO, 1998, p. 34-35).

Noverre propõe uma busca pelos movimentos que façam sentido para o homem da sua época e, por esse motivo, envia seus discípulos para as ruas a fim de perceber como eram os gestuais dos homens dos centros industriais. Para Denise da Costa Oliveira Siqueira (2006, p. 79), “[a] importância de Noverre, então, foi apreender gestos e movimentos cotidianos de seu tempo e levá-los à cena, de forma que o público os identificassem em um novo contexto”.

No século XIX, o balé clássico imortaliza-se como arte, com o movimento romântico. Vemos, assim, o aprimoramento e a evolução da técnica; o aparecimento de grandes balés românticos; bem como, a utilização das pontas, que define definitivamente a dança clássica. A elevação sobre as pontas compõe a aparência etérea, sublime das bailarinas, criando a ilusão de leveza das fadas e das ninfas. Nas palavras de Garaudy (1980, p. 36), “[...] uma nova exigência de fugir de um mundo, que se tornava sórdido pela especulação financeira, pelo capitalismo industrial e pelo

⁵ Jean-Georges Noverre (1727-1810), considerado o reformador do balé clássico, escreveu uma série de cartas sobre a dança, onde faz uma reflexão a respeito da composição dos balés. Critica o balé do seu tempo dizendo ser balés de divertimentos e propõe um balé de ação.

comércio”, e completa “[...] traduziu-se num simbolismo pueril de uma dança onde a preocupação essencial parecia ser a negação da terra e da gravidade”.

É na segunda metade do século XIX, que se começa a acentuar o declínio do balé clássico. O mundo romântico de ilusões, de ideais, de fadas e de bruxas já não empolgava o público entusiasta dessa arte. Inicia-se, dessa maneira, um movimento de renovação da dança nas personalidades de François Delsart,⁶ de Émile Jacques Delcroze,⁷ e, na entrada do século XX, da lendária Isadora Duncan⁸ – com seus pés descalços e vestes transparentes e esvoaçantes. Tal movimento define uma nova forma de pensar essa arte. Em sua concepção:

[...] a dança é não apenas uma arte que permite a alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim (DUNCAN, 1928 apud GARAUDY, 1980, p. 57).

A dança moderna se coloca contra o academicismo, as regras e os modelos pré-concebidos, instituindo um momento de pensar e de ser dessa arte para o novo século.

Dança livre, gestos orientais, movimentos ginásticos e culturistas, pois são os elementos que se associaram para compor o que ficou conhecido como dança moderna, numa fusão que, embora baseada numa técnica não muito elaborada, abriu novas perspectivas para os dançarinos. E uma forma mais disciplinada e elaborada, sobrepondo-se à radicalização inicial da nova tendência, permitiu, por fim, a cristalização do que é a dança moderna (MENDES, 1987, p. 63).

De um modo geral, a dança moderna foi estruturada também por outros precursores como Ted Shawn, Ruth Saint-Denis, Martha Graham⁹ entre outros. Ted Shawn acreditava que um ensino de dança deveria fazer parte da formação escolar e

⁶ François Delsarte (1811-1871).

⁷ Émile Jacques Delcroze (1865-1950).

⁸ Isadora Duncan (1878-1927). Dançarina norte-americana considerada uma das pioneiras da dança moderna. “A dança é para ela a expressão de sua vida pessoal” (BOURCIER, 2006, p. 248).

⁹ Ted Shawn (1891-1972). A sua importância é considerável nos domínios do pensamento e da didática, fundador junto com Ruth Saint-Denis (1878-1968), da DenisShawnschool, de onde saíram grandes nomes da dança moderna americana como Martha Graham (1894-1991). “Para ela, o homem é a finalidade da ação coreográfica, o homem confrontado com os problemas da sociedade atual, com os grandes problemas permanentes da humanidade” (BORCIER, 2006, p. 274).

universitária do sujeito. Que uma verdadeira educação deveria conduzir para a formação integral do homem. Defendia que: “Somente o ritmo pode assegurar a unidade do homem e construir uma personalidade harmoniosa e forte” (SHAWN, [19--] apud GARAUDY, 1980, p. 74).

É na figura do alemão Rudolf Laban que a dança moderna será pensada como um fazer educativo. Laban utilizou o termo dança educativa ou dança-educação, para divulgar o seu trabalho educacional na Inglaterra e para diferenciar-se do balé clássico. Ele defendia uma dança em que a criança ou o jovem “[...] deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar a sua subjetividade” (LABAN, 1990, p. 19).

Laban acreditava que um ensino de dança necessitaria se pautar em formas livres de exploração de movimentos e, para tanto, estudou profundamente o movimento humano baseando-se no cotidiano e no trabalho.

[...] seu trabalho se pautou no estabelecimento de princípios éticos e estéticos – a Coreosofia: nos estudos sobre os princípios universais do movimento – a Coreologia: no estudo das relações coreográficas por meio das imbricações entre corpo, movimento e espaço – as relações entre esforço, forma e espaço –, a Coreografia; e no trabalho de codificação do movimento, de um sistema de notação para a dança – a *kinetographie* ou *Labanotation* (GOMES, 2006, p. 268).

Vale ressaltar que este autor trouxe para o movimento da dança uma sólida estruturação de seu processo de ensino e aprendizagem, produzindo uma forma de conceber e potencializar as concepções artísticas e educativas como ato de criação. A proposta educativa de Laban significava “integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação” (LABAN, 1990, p. 19).

Já na metade do século XX, emerge no seio da dança moderna um novo movimento que será intitulado Dança Contemporânea. Essa surge como uma medida de contestação, de ruptura e também de resgate. A partir de então, se produz um novo olhar para o corpo e para a sociedade.

Conforme podemos observar, a dança assinala em cada momento da história formas de dizer, de expressar um vínculo de harmonia, de equilíbrio com a humanidade. Ela fixa definitivamente, desse modo, um espaço para retratar o ser humano por meio do

movimento. Além disso, ressalta sua importância como expressão do homem em sociedade.

A complexidade da sociedade marca de forma contundente os caminhos da arte. Nesta contextualização, resgatamos a epígrafe inicial do texto: “Se a sociedade é diversificada e complexa, a dança também o será revelando e refletindo tal sociedade” (SIQUEIRA, 2006, p. 5). Desta forma, a sociedade da efemeridade formata-se hoje em relações aligeiradas, fugazes. Já a dança, que ora vai se estruturando e é acessível à maioria, é da ordem do palatável. Igualmente, talvez estabeleça uma relação periférica e superficial diante da vida e da dança.

1.3 REFLEXOS DA INDÚSTRIA CULTURAL NO ENSINO DE DANÇA

As impressões dos sentidos, e mesmo as idéias, podiam alcançá-los simultaneamente de todos os lados – através da combinação de manchetes e fotos, texto e publicidade na página de jornal, o som no fone de ouvido enquanto o olho vasculhava a página, através da justaposição de imagem, voz, impressão e som –, tudo, com quase toda a certeza, absorvido periféricamente, a menos que, por um momento, alguma coisa concentrasse a atenção (HOBBSAWN, 1995, p. 502).

A reflexão de Hobsbawn que inicia esse subcapítulo fala sobre a arte após 1950. Sua ponderação corrobora com a idéia de que a “era da reprodutibilidade técnica”, devidamente tematizada por Benjamin, produz uma modificação na forma de criação da obra e, por conseguinte, uma transformação na maneira de percepção dos seres humanos.

As obras de arte duradouras, nessa época, ainda podiam ser identificadas, mas a criação se torna mais coletiva que individual, mais tecnológica que manual. Neste sentido, aos critérios estipulados no século XX acrescentam-se o lucro e a venda das obras. É por essa razão que a arte, em uma configuração geral, vive na etapa da sua reprodução; um período de extrema exposição e obscuridade. A indústria da cultura a fundiu com interesses econômicos, dentro de modelos determinados de compra e venda.

Em relação a esse aspecto, Benjamin (1999 apud COETZEE, 2004) destaca, em seu último texto inacabado – “Trabalho das Passagens” –, que a perda da aura significa a transformação da obra de arte em mercadoria. Dessa forma, podemos articular como a transformação da cultura em mercadoria passou a determinar novas formas de percepção da arte.

De acordo com Coetzee (2004, p. 105),

Benjamin sugere que o fim da aura pode ser fixado no momento da história em que as multidões urbanas ficam tão densas que as pessoas – os passantes – não mais retribuem o olhar alheio [...] a propagação de uma desencantada conscientização de que a unicidade, inclusive a obra de arte tradicional, converteu-se numa mercadoria como outra qualquer. Aponta nessa direção a indústria da moda, dedicada à fabricação de trabalhos manuais únicos – “criações” destinadas a reprodução em massa.

Na abordagem proposta por este trabalho, é da transformação da natureza pelo homem que se produz a cultura; é da cultura que nasce a arte e; do seio da arte a dança. De acordo com Adorno (2003), a cultura seria a manifestação da humanidade em estado puro não servindo a aspectos de utilização e a contextos funcionais na sociedade. Para este autor “[...] o que é específico na cultura é aquilo que escapa à nua e crua necessidade da vida” (ADORNO, 2003, p. 109). Assim, a cultura não se presta a aderir à tendência da produção material.

Em uma visão adorniana, a cultura deve existir por si própria, ou seja, em autonomia, funcionando em circunstâncias independentes das condições materiais no sentido de ser útil, de servir para alguma coisa. A reflexão da inutilidade da cultura é trabalhada pelo autor na perspectiva da não aderência ao capitalismo, que organiza e planeja os bens da cultura para estes serem úteis.

Podemos dizer, desse modo, que a cultura é algo que transcende o imediatamente dado. Além do mais funciona em outra ordem, que se estabelece por meio de um

[...] sistema de autopreservação da espécie, contém em si um elemento de confrontação inevitavelmente crítico do *status quo* e da totalidade das suas instituições. Não se trata de uma mera tendência, tal como é encarada por diversas formas artísticas, mas de um protesto contra a integração que, sem exceção, é imposta pela força ao qualitativamente diverso: de certo modo, contra a própria idéia de uniformização (ADORNO, 2003, p. 117).

No entretanto, no modelo da sociedade vigente, há uma necessidade da produção de mercadoria e, a cultura não foge a essa lógica. Desse modo, a cultura precisa ser determinada para ser consumida, sendo gerada para servir. Logo, ao transformar-se em mercadoria, procura satisfazer as ansiedades e faltas dos indivíduos produzindo uma constante demanda. Esta é respondida através da produção em larga escala, em que os bens da cultura funcionam na mesma lógica da produção industrial. Assim, a produção industrial e a produção cultural são frutos de um mesmo padrão (BAPTISTA, 2007).

A indústria cultural¹⁰ transforma tudo o que lhe é acessível, ou seja, tudo que é vendável, em mercadoria. Sendo assim, essa engrenagem consegue aprisionar a arte em preceitos, normas e regras determinadas, rompendo o caráter ritualístico da obra com sua unicidade, autenticidade e efemeridade.

A arte que se valia da sua experiência única é aprisionada pela indústria da reprodução em massa e vê-se envolta, nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985), não em transcendência, mas a uma arte adormecida. Para Chauí (2006, p. 290): “é arte sem sono, e por isso mesmo é sono, ou seja, adormece a criatividade, a consciência, a sensibilidade, a imaginação, o pensamento e a crítica tanto do artista como do público”.

Com o aumento do consumo pelos objetos de “arte”, os artistas possuem menos motivações para elaborações relevantes na produção artística. Em um sentido geral, as obras são feitas por encomendas, onde parecem ser produzidas muitas vezes como obras conservadoras, repetitivas, que falta criatividade artística, pois devem seguir um padrão que serve para a venda (ALMEIDA, 2006).

Chauí (2006, p. 291) afirma que a massificação da arte pode levá-la a perder sua força simbólica e, suas demais características

[...] de expressão, tendem a tornar-se reprodutivas e repetitivas, de trabalho da criação, tendem a tornar-se eventos para consumo, de experimentação e invenção do novo, tendem a tornar-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo, de duradouras, tendem a tornar-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado, e sem futuro, de formas de conhecimento que desvendam a realidade e alcançam a verdade, tendem a tornar-se dissimulação da realidade, ilusão falsificação, publicidade e propaganda.

¹⁰ Indústria Cultural é um termo que foi usado pela primeira vez por Adorno e Horkheimer em 1947, no livro *Dialética do Esclarecimento*, para substituir o termo cultura de massa, no sentido de descaracterizar o aspecto de uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas.

Essa mesma lógica que engendra as demais artes faz parte do universo da dança. Esta, capturada pela indústria cultural na época atual, é produto da mercantilização e banalização do corpo, de movimentos estereotipados e com apelos sexuais. Sua reprodução se faz no sentido de adaptar-se ao fugaz, ligeiro e fácil. Perde-se na falta de imaginação, de expressão e de criação. Ademais é concebida pela repetição para um consumo esvaziado de sentidos, desvinculado de forças mobilizadoras de experimentação e de conhecimento.

A dança é reduzida ao divertimento coletivo e legitimada pelo símbolo do prazer que a indústria cultural disponibiliza ao público. Fiamoncini, citada por Alejandra Verônica Bergero (2006), provoca-nos a reflexão ao retomar o texto “O fetichismo na música e a regressão da audição”, de Adorno. Segundo a autora, se analisarmos a dança na atualidade, que é difundida pelos meios de comunicação, daríamos um novo título ao texto de Adorno, isto é, “O fetichismo na dança e a regressão da expressão, da comunicação, da sensibilidade, da criatividade e da criticidade”.

Essa regressão dos aspectos da experiência induz a uma não percepção do todo que envolve os aspectos artísticos de uma obra. Isto torna impossível a compreensão de uma coreografia como unidade completa e interligada. Adorno (1983, p. 168) caracteriza esse tipo de atitude ligada ao prazer ao asseverar que: “[...] o prazer só tem lugar ainda onde há presença imediata, tangível, corporal. Onde carece de aparência estética é ele mesmo fictício e aparente segundo critérios estéticos e engana, ao mesmo tempo o consumidor acerca da sua natureza. Somente se mantém fidelidade a possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência”.

Segundo Adorno (1983, p. 166), a música de divertimento “ao invés de entreter, parece que contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão para a incapacidade de comunicação”. O autor afirma também que: “[...] se ninguém mais é capaz de falar realmente, é obvio também que ninguém é capaz de ouvir”.

Parece haver um estado hipnótico no qual não importa muito como esta música ou os movimentos que ela suscita são percebidos. A Indústria Cultural conforma-se como um sistema em que todos os seres humanos, em um processo dialético, fazem parte como produtores e consumidores. Tal processo padroniza gestos,

movimentos; estandardiza consciências; aliena, massifica, dilui a autodeterminação; ofusca interesses e necessidades particulares (BERGERO, 2006).

Adorno, ao trazer o conceito de aceitação como reconhecimento, relembra que essa distorção “se reconheço – aceito” é que forma o sujeito desatento. À vista disso, nas articulações da Indústria Cultural verifica-se “que os hábitos de audição das massas gravitam em torno do reconhecimento” e que, para tanto, “o princípio básico subjacente a isso é que basta repetir algo até torná-lo reconhecível para que se torne aceito” (ADORNO, 1983, p. 165).

À semelhança do que Adorno diz ocorrer com a música, vemos um processo paralelo com as danças divulgadas na mídia. Tais danças – os sucessos do momento – são aceitas pela maioria da população por meio da repetição, uma vez que são difundidas por grupos famosos, emissoras de TV, academias.

Assim, podemos dizer que as danças difundidas pelos meios de comunicação em massa (revista, cinema, videoclipes, etc...), principalmente pela televisão, através de grupos de Axé, Pagode, Funk, Lacraias e as coreografias dos programas televisuais, a exemplo dos apresentados domingo à tarde, são reentrantes. É interessante percebermos que tais danças têm um apelo, predominantemente, erótico e sexual. É mais instigante ainda notar a adesão em massa da população por meio da aceitação e legitimação de tal padrão de comportamento. Vemos, dessa forma, as pessoas dançarem ao som de uma música caótica, repetitiva e sem mensagem alguma e que nos torna cada vez mais “brutos”.

A Indústria Cultural promove-se por meio da previsibilidade quase que absoluta do produto, criando uma ilusão de escolha, mas, na verdade, fabrica modelos para atrair o consumidor, ou seja, “fabrica” um consumidor para aquele produto. Essa lógica da Indústria Cultural foi conceituada por Adorno e Horkheimer de esquematismo. Segundo os autores: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção”, e completam “[...] os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente” (1985, p. 117).

Na arte das massas, tudo se repete ciclicamente e vem designado por uma equipe de produção. No caso da dança apresentada na mídia, constatamos que sempre aparecem os mesmos passos e, quando se quer dar um tom de novidade, o que vemos é um “aprofundamento” da vulgaridade dos movimentos. As alterações que por ventura

surtem se mostram na aparência, tornando os detalhes fungíveis. Esses detalhes estão prontos para serem usados aqui e ali como “clichês” sempre que necessário pelo esquema. “Confirmá-lo, compondo-o, eis aí sua razão de ser” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). E os autores ainda citam que,

[...] na arte para as massas, da consciência terrena das equipes de produção, não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como variantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência [...] desde o começo do filme já se sabe como termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118).

Essa seqüência de fatos que ocorrem com a dança massificada,¹¹ é facilmente verificável. Basta assistirmos as apresentações de axé, funk, forró – e até mesmo as simplificações e esvaziamentos das coreografias de jazz – veiculados nos espaços da mídia. Nesta, a previsibilidade é latente: prevemos o figurino, os passos e até mesmo as coreografias que não mudam. Podemos ainda evidenciar as competições de dança de salão formatadas para a televisão, as quais dilaceram a estrutura das produções artísticas dessa dança.

É interessante analisar que esta mesma atrofia da composição coreográfica que ocorre nas danças midiáticas e em algumas danças codificadas,¹² também se encontra em outros meios de produção artística. Talvez a própria produção cênica contemporânea se aproxime do esquematismo proposto por Adorno e Horkheimer (1985), através da codificação de movimentos, de modelos de figurino, da composição das cenas e, para não perder o clichê, das “ceninhas” de humor, tão previsíveis em algumas coreografias da dança contemporânea.

O esquematismo retira as possibilidades da fantasia e da criação produzindo uma atrofia da imaginação e da espontaneidade, adestrando o espectador. No que diz respeito a esse assunto, Adorno e Horkheimer (1985, p. 119) salientam que:

¹¹ Massificar é, assim, banalizar a expressão artística e intelectual. Em lugar de difundir e divulgar a cultura, despertando interesse por ela, a indústria cultural realiza a vulgarização das artes e dos conhecimentos (CHAUÍ, 2006, p. 292).

¹² Danças codificadas – são aquelas que apresentam passos definidos, formas precisas de execução na música e no espaço (STRAZZACAPPA, 2001, p. 46).

[o]s próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbam a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos.

A indústria cultural possui uma outra característica principal, o controle das massas pela diversão.¹³ Ela vigora sob a repetição gerando, assim, a totalidade da indústria cultural. “A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida”. Isso ocasiona uma sensação de felicidade ao consumidor: “[...] o prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto para continuar a ser prazer, não deve mais exigir esforço” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127-128). Ainda no que concerne a esse tema, os autores expõem que:

[o] espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 1).

Assim, podemos pensar que a dança, executada nas redes televisivas e audiovisuais, traz em seu conteúdo padrões de movimentos que divertem e atraem os espectadores. Tais procedimentos não convocam os espectadores ao compromisso e à responsabilização pelas imagens ali veiculadas. Dessa forma, quanto mais à mostra o corpo dos bailarinos (principalmente mulheres), quanto menores as crianças, quanto mais movimentos eróticos, quanto menores as roupas, melhor, mais divertido, mais entretenimento (BERGERO, 2006). Assim sendo, a indústria cultural vai engendrando padrões de comportamento, vendendo os seus produtos e obtendo êxito com um dos seus principais objetivos, isto é, a massificação.

Toda essa exposição gera uma mercadoria. A dança torna-se, nesse caso, mercadoria que tem o corpo como o seu lugar de visibilidade. Logo esse corpo precisa agregar valor de venda. Na lógica da produção capitalista, o corpo deve atender as necessidades da produção, ou seja, como mercadoria, precisa adaptar-se ao mercado e a

¹³ Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

sociedade, seguindo padrões determinados na constituição da forma ideal. De acordo com Baptista (2007, p. 131): “Assim procura-se definir um modelo de corpo compatível com dois grandes interesses: a produção e o consumo”.

Na perspectiva da produção e do consumo, atingir a perfeição desejada de um corpo magro, alto, branco, olhos claros, cabelos lisos, malhado (por meio das aulas de musculação), são características que constituem, hoje, símbolos de um corpo que pode se denominar “perfeito”. O ideal de felicidade está em ter esse corpo “padrão” que é legitimado pelos meios de comunicação de massa (televisão, revistas, jornais, entre outros).

De acordo com Baptista (2007, p. 133), a felicidade instaurada por meio da indústria cultural é um engano pois,

[ela] promete a felicidade e a sublimação, mas esta ventura não pode ser alcançada porque é um fetiche, e enquanto tal, aponta sempre para uma outra necessidade criada com frequência. Ao mesmo tempo, a promessa da sublimação gera a repressão, pois, a mercadoria a ser aprisionada – o corpo, não pode alcançar o padrão estético estabelecido, pois esta opção não está colocada como fato real para a maioria das pessoas, mas apenas como promessa a ser lograda posteriormente. A indústria cultural apenas reafirma a felicidade impossível de ser alcançada e, ao mesmo tempo, veladamente, administrada as relações sociais para este modelo de corpo manter-se dentro do necessário para a obtenção de lucros.

No mundo contemporâneo, o corpo passa a ser um elemento indispensável do Marketing. Essa visão reducionista do corpo ocidental, que tem origem na Biologia e no parecer físico-químico dele, facilita sua divulgação pelo mundo de uma forma cada vez mais depreciativa. As propagandas imprimem sinais de liberdade, imagens de juventude, riqueza e saúde, sempre com uma dose picante de sensualidade e erotismo, aliados aos produtos e ao imperativo consumista. Utilizando as palavras de Ana Márcia Silva (2001, p. 60), “[...] a intermediação das imagens acaba por fazer parte tanto do corpo anunciado, como daquele que se utiliza da mercadoria; o corpo assume os traços dessas imagens dos artigos ali veiculados”. Ainda a respeito dessa discussão, Silva (2001, p. 60- 61) declara que:

[n]ão se anuncia realmente o corpo, mas uma imagem publicitária eficaz dele e a mercadoria em questão nunca é vendida isoladamente; há, sempre, todo um complexo de aparências, percepções sexuais e experiências que são acionadas em sua compra.

Podemos, então, pensar que outras mudanças também ocorrem como forma de vislumbrar questões ligadas a construção de identidades pessoais. São as mudanças nas revoluções cognitivas engendradas pelo mundo das aparências que geraram um crescente interesse pela arte no corpo. O sujeito torna-se um espectador passivo de um mundo de aparências, que se impõem como evidência de sua superfluidade social (COSTA, 2004, p. 227). Neste aspecto, o indivíduo busca ir ao encontro da sensação de deleite, devorando objetos dóceis; excitando os sentidos; economizando sentimentos; resistindo ao tempo e estabilizando a sensação de êxtase; mantendo sempre o corpo pronto para novas percepções de prazer. O indivíduo permanece no corpo físico como fonte de gozo, a fim de recorrer a tudo que faça o prazer sensível durar.

A superficialidade da vida, a redução do tempo-espaço, dessa maneira, levam as pessoas a aderir com maior naturalidade às coisas imediatas, fugazes, ligeiras da vida presentificada.

A arte, ao contrário, não se presta a essas coisas imediatas, aligeiradas. Para apreciá-la é preciso atenção. A arte é da ordem da concentração, da contemplação, da experiência. Conforme afirma Benjamin (1994), é necessário dissolver-se nela, entregar-se à experiência estética, assim é preciso conhecimento para deixar envolver-se nela. A dança enquanto arte possibilita tal conhecimento, mas o seu aprisionamento dentro da indústria do consumo a coloca no lugar de mercadoria. Isso nos permite fazer o seguinte questionamento: Será que a dança proposta na escola vem possibilitando esse conhecimento?

Compreendemos que, do mesmo modo que existe uma massificação do conceito de dança, há também pouca divulgação e/ou acesso a produções sérias dessa arte. Ademais, ocorre uma confusão no que refere aos seus conceitos, pois tudo é chamado de dança. Então categorizá-la, nisso ou naquilo, parece complexo para a população em geral.

Enfim, tais observações nos levam a crer que uma formação artística – que englobe os aspectos estéticos, críticos e reflexivos sobre a dança – é um dos caminhos prováveis para que os indivíduos digam não diante da barbárie, da dominação e passem, finalmente, a fazer suas próprias escolhas pautadas no conhecimento da arte e da ética.

1.4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO, UMA EDUCAÇÃO PARA A ARTE

Ao pensarmos sobre um ensino para a dança, vislumbramos uma educação que se encaminhe em direção à educação do sujeito sensível. Isto é, entendemos por educação uma formação para o esclarecimento,¹⁴ providenciando ao sujeito uma entrada na maioridade. No processo de formação dos sujeitos, o encontro com a autoridade do professor é essencial. No entanto, devemos salientar que a emancipação se dá na contradição que se encontra na possibilidade de o professor se tornar supérfluo. Então, uma educação emancipatória é uma educação do deslocamento para prover uma autoridade¹⁵ ao sujeito diante da vida, conjuntamente com as teias significativas que a compõem.

Dessa forma, a educação deve permitir aos sujeitos que estes tenham experiências significativas e que as compreendam, no ciclo da sua existência, como constituintes do processo formativo. Adorno (1995) diz que a educação deve conduzir para a articulação de um modo de pensar na produção de uma consciência verdadeira, na direção de pessoas críticas, ou seja, autônomas. A autonomia, nessa perspectiva, identifica-se com a autoridade, com o interiorizar, com o apropriar e o libertar-se num *a posteriori*, assim a “[...] única concretização efetiva para a emancipação é que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

No entanto, questões adversas problematizadas por Adorno nos levam a refletir diante da emancipação na modernidade, visto que

[...] em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a

¹⁴ Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 1985 apud PUCCI, 1997, p. 19).

¹⁵ Autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica, ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro – que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire significados no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 1995, p. 176).

si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação [...] no referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

A educação que se estabelece como resistência atua contrária a adaptação, ou seja, decifra os modos de aprisionamento da semiformação e age como reflexão crítica ao estabelecido. Em relação a esse assunto, Rodrigo Duarte (2003, p. 445, grifo do autor) alega que

a semiformação não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, a qual “poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia”. A semiformação, portanto, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio –, surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo, e é totalmente incompatível com a cultura no sentido restrito.

O sujeito de um processo da semiformação é um sujeito de um mundo que reproduz, não sendo capaz de uma formação real. A versão facilitada de uma obra de arte dificulta aos sujeitos apreender os elementos originais desta. Podemos dizer, então, que o que poderia gerar sua autonomia diante da obra é extinto na semiformação. O sujeito adaptado é aquele que não consegue ir adiante, pois o processo da semiformação ofusca a visão frente às novas possibilidades, não promovendo a ele a capacidade de fazer outras leituras, já que há um empobrecimento da sua habilidade de fruição. Adorno, citado por Monique Andries Nogueira (2002, p. 24), é categórico ao mencionar que “[...] o entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal”.

Uma formação crítica é aquela que vai ao encontro da “desbarbarização”, ou melhor, procura meios para que a barbárie não se repita e sejamos tomados como animais incapazes de nos dispor e de nos colocarmos no lugar do outro. Para Pucci (1994, p. 49), “[...] a formação enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em processo de constituição, só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico”.

Dessa forma, uma educação contra a barbárie, a semicultura, o autoritarismo pode se dar por meio de uma resistência individual e/ou coletiva formada pela razão, pela educação e pela arte. A arte, com seu poder de desvelar o que se oculta na realidade posta, funciona como uma possibilidade política e educativa, uma vez que introduz “[...] a dimensão do novo, do não-repetitivo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo [...] desligando do mundo administrado e delimita seu território específico fora do controle racional, preservando aquilo que lhe é próprio” (PUCCI, 1994, p. 26).

A arte, enquanto uma possibilidade que não se encontra na imediatez do estabelecido para fins estipulados para o mercado, é capaz de deslizar das propriedades impostas para seu consumo, uma vez que segue sua própria lei e é autônoma nas suas concepções.

A falta de finalidade da obra de arte para os fins que o mercado impõe, apesar de se traduzir também nas finalidades de tal imposição como coisa desfrutável e/ou entretenimento, não reduz a grande obra de arte, entretanto, a um mero e simples objeto de consumo. A relação estabelecida com a arte requer níveis de apropriação da sua lógica interna, da lei formal que a produziu, diferentemente dos produtos culturais da indústria cultural, em que a relação é de consumo imediato (FABIANO, 2003, p. 499).

É nessa possibilidade de negação do real e na intervenção profunda do ocultamento da realidade que se encontra a transcendência da própria arte.

[...] na constituição estética de uma obra de arte, os conteúdos sociais são mediados, ao interpretar-se os seus elementos constitutivos, isto é, a sua forma interna, são os conteúdos históricos que se dizem. No entanto, por não ser a obra de arte a realidade mesma, é nessa negatividade de uma relação não imediata com a empiria que as ações históricas do homem se dizem por um outro estado de reflexão. Isso equivale dizer que o princípio de não-identidade da grande obra de arte – garantia da sua autonomia – é o princípio pelo qual é possível na arte um exercício de liberdade (FABIANO, 2003, p. 500).

É no sentido da arte que se instaura um conteúdo de possibilidades, de apreensão da realidade, ainda que não revelados explicitamente. No entanto, é nessa condição estética que se identificam as possibilidades da arte dizer não ao instituído como verdadeiramente identificável, é nessas mediações estéticas que se processam a historicidade da obra. Adorno, citado por Luiz Hermenegildo Fabiano (2003, p. 503), afirma que “[...] analisar as obras artísticas equivale a perceber a história imanente nelas

armazenadas”. No sentido, que a arte direciona para uma universalidade configurando suas características de passado, presente e futuro como expressão social e histórica.

A dimensão estética como elemento constitutivo da obra de arte não é, portanto, apenas o que viabiliza a obra sua fruição. É o componente indissociável que, ao mesmo tempo em que rouba da obra a correspondência imediata que ela pretende com a realidade, dá-lhe por excelência a condição da linguagem. A estética inviabiliza na obra qualquer transparência – o que seria a sua própria anulação – para traduzir nos ocultamentos que lhe são inerentes os conteúdos polissêmicos que melhor apreendem a multiplicidade de ocorrências do movimento histórico que a permeia (FABIANO, 2003, p. 501).

Tendo em vista as ponderações realizadas, convém refletirmos que o ensino de dança na escola necessita romper com os princípios da repetição e da falta de um posicionamento crítico. É indispensável engendrar em seu ensino, também, aspectos que possibilitem o desenvolver do olhar estético para a arte e para a vida, pois tal conduta possibilita ao sujeito apreender os sentidos e significados da arte e, de modo particular, do estudo da dança.

Este conjunto de significações de criação/recriação do homem, produzido em seus processos de constituição estética, “busca uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos e de nossa compreensão do mundo onde vivemos” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 115). Neste aspecto, denota uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los, segundo nossa situação existencial.

Uma formação em dança requer aprender/incorporar valores e atitudes; compreender e experienciar o olhar crítico do mundo e das relações humanas, fazendo um diálogo artístico com as realidades cotidianas. O ensino de dança deve apresentar como proposta trabalhar seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados (MARQUES, 1999). Trabalhar não só com o não dito, o não falado, mas o percebido e o sentido. Além disso, possibilitar uma ruptura com as idéias e ideais de movimentos produzidos pela sociedade midiaticizada. Estabelecer uma apropriação da lógica formal para um conhecimento em dança e romper com a ideologia do consumo, ao fazer e vivenciar uma outra forma de perceber-se dançando. Essa provocação através do movimento é bem maior, pois acreditamos que a particularidade

de cada um tem muito mais a oferecer em um processo de criação e elaboração de novas possibilidades de movimentação.

Essa transformação no sentido da cultura deslocará, por consequência, o aluno para o contínuo movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, fornecendo ao indivíduo sistemas simbólicos de representações da realidade fazendo que tais informações sejam constantemente ressignificadas (REGO, 1995). Assim sendo, essa escrita que se faz no corpo por meio de uma apreensão sensível, pode possibilitar um encontro do aluno com suas aspirações e com diversificadas formas de ver o mundo que o rodeia. Isto o torna capaz de projetar outras formas de ser e de fazer parte deste mundo.

O ensino para a dança deve priorizar uma formação crítica, transformadora e questionadora da realidade imposta pela sociedade massificada. Ademais, por um lado, deve romper com o papel do fazer mecânico, padronizado e homogêneo da prática alienante, proposto pela indústria da semiformação. Por outro lado, precisa encaminhar-se para o esclarecimento diante do mundo.

Uma educação para a dança proporciona aos indivíduos um encontro com as qualidades das coisas. Ela diz respeito à educação dos sentidos. O sentir, o refletir e o agir, que nos são propostos para uma educação da sensibilidade, devem ser uma forma de nos colocarmos de maneira concreta no mundo. Então, é preciso nos preocuparmos com os valores estéticos que compreendam a produção (as possibilidades de se fazer uma obra), e a recepção (como assimilar). Sendo assim, “[...] entender uma dança implica dominar o código cultural no qual ela se insere: movimentos dançados contam histórias, apresentam problemas ancestrais, míticos ou mesmo de origem urbana contemporânea” (SIQUEIRA, 2006, p. 72).

O ensino de dança deve conduzir a apreensão de conhecimentos, a fim de tornar os sujeitos sabedores, fazedores, questionadores da arte/dança. Uma educação estética para a fruição implica o compromisso de ensinar ao sujeito aspectos que envolvem o mundo do movimento. Neste sentido, compreendemos o movimento na perspectiva labaniana, em que ele é condição do ser humano e está em relação direta com a sua vida cotidiana, não sendo uma especulação mecânica e, sim, uma compreensão do esforço interno, originário de um fluir livre que é a arte do movimento. Esta se constitui em um domínio dos aspectos corporais e mentais que se ligam a elaboração do movimento. Não havendo uma separação referente ao corpo e a mente, o

movimento se processa enquanto esforço, sendo necessário um fazer, primeiramente, interno para, posteriormente, se constituir em uma forma externa (LABAN, 1990).

Portanto, para conhecer dança é preciso viver o movimento, viver a dança. E viver dança não significa apenas saber se mover ao som rítmico da melodia, é também entender que dançar vai além da fronteira do som da música. É compreender que a dança é uma arte independente, a qual possui seu próprio caminho, seu discurso, sua história e que envolve os inúmeros mundos do movimento corporal. Conhecer dança, em uma visão estética, é um processo de apreensão, de construção, de transformação e de encontro com o outro por meio da vivência e do estudo do movimento corporal humano.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

No capítulo anterior, apresentamos estudos teóricos sobre a arte e suas representações; tratamos também a dança e suas implicações com a Indústria Cultural, a fim de compreendermos, como marcas significativas, as propostas discursivas das três análises teórico-metodológicas sobre o ensino de dança no Brasil: Isabel A. Marques (1999; 2003), Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2001; 2006) e Maria do Carmo Saraiva-Kunz (2003). Para pensarmos essas propostas, tomamos como referencial autores como Pêcheux, (1988) e Orlandi (1996), que seguem a Análise de Discurso¹⁶ de linha francesa. Acreditamos que os princípios teóricos e metodológicos indicados pela AD nos possibilitarão apreender com maior rigor a materialidade dos discursos direcionados ao ensino de dança na educação formal. Ademais verificaremos a existência ou não, de aproximações e diferenças entre os discursos teóricos para o ensino da dança e as reflexões de Benjamin (1994), Adorno e Horkheimer (1985), sobre a relação entre arte e indústria cultural.

Nos anos 60, a AD surge, com Michel Pêcheux, como uma ruptura com o século XIX. Ela se fundamenta pela relação de três áreas disciplinares: Lingüística, Marxismo e Psicanálise. Da Lingüística, ela absorve a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; do materialismo histórico, a teoria das formações sociais e suas transformações – compreendendo a teoria das ideologias; e da Psicanálise, a teoria do inconsciente com o sujeito exposto à falha, ao equívoco.

A AD leva em conta o homem na história, analisando os processos e as condições da linguagem, e as situações em que se produz o dizer. Sua proposta, então, é fazer uma reflexão sobre o sujeito, a história e a ideologia. Ela se estrutura nos campos da Lingüística – ao interrogá-la pela historicidade que esta desconsidera – e das Ciências Sociais – pela transparência da linguagem que as compõe (ORLANDI, 2000).

¹⁶ Ao longo da exposição, a referência à Análise de Discurso aparecerá sob a forma de abreviatura: AD.

O interesse da AD pela linguagem se constitui pelo trabalho simbólico, com uma intervenção na realidade que se dá pela prática. A linguagem produz sentido, porque se inscreve na história, e o sujeito se significa na história e pela história, logo a linguagem é mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação é pensada, de acordo com Orlandi (1996), como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. Assim, é essa mediação (o discurso) que possibilita a permanência, a continuidade, o deslize e a transformação do sujeito diante da realidade vivida.

A AD não trata da língua e nem da gramática, embora estas sejam fundamentais em sua constituição. Ela trata do discurso que é o seu objeto de estudo. Para Foucault (1969 apud ORLANDI, 1996, p. 12), a AD se propõe a “[...] fazer uma história dos objetos discursivos”, tendo como campo de reflexão discursivo lidar com a opacidade da língua, com o não transparente, com os equívocos.

A crítica estabelece-se na AD na posição de pensar o objeto ao mesmo tempo como algo social e histórico, confrontando o sujeito e o sistema no discurso. De acordo com Orlandi (1996, p. 12), “[a] AD se pretende uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem”. Desta forma, a AD se pretende não ser apenas descritiva ou explicativa, mas problematizar as posições estabelecidas no interior da Lingüística.

Embora o discurso pressuponha a Lingüística, aquele se distancia desta, no sentido que a Lingüística propõe um estudo da língua como estrutura, enquanto a AD fundamenta-se no discurso, tendo a língua como produtora de sentidos. Ou seja, a AD trabalha “[...] com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeito seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2000, p. 16).

A AD se estrutura tanto no campo das Ciências Sociais, onde busca manter a sua unidade, como no interior da teoria Lingüística, na qual procura possibilitar as especificidades das formações sociais e as teorias da síntese e enunciação,¹⁷ propondo um contato entre língua e ideologia. Vale referendar que esta possibilidade na AD,

¹⁷ Teoria da enunciação: o centro da reflexão é o sujeito da linguagem. Segundo Orlandi (1996, p. 59), “o que importa na teoria da enunciação é a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz”.

permite conceber, diferentemente das Ciências Sociais, o que é e como funciona a ideologia (pela não-transparência da linguagem: leiam-se pela tomada em consideração da materialidade lingüística), ao mesmo tempo em que desloca o conceito de língua em sua autonomia relativa (pensando a materialidade histórica) (ORLANDI, 1997, p. 17).

Orlandi (2000), em seus estudos, afirma que a AD trabalha com as formas materiais, ou seja, emprega as propriedades discursivas que relacionam a língua à história para significar (relação língua-externalidade) e não com os aspectos formais da língua. “As marcas formais, em si, não interessam diretamente ao analista. O que interessa é o modo como elas estão no texto, como elas encarnam no discurso” (ORLANDI, 2000, p. 90).

Nesse ponto, a AD se diferencia da Análise de Conteúdo, pois a segunda está preocupada em extrair sentidos do texto, e a primeira considera que a linguagem não é transparente; logo sua ênfase se encontra em compreender como os sentidos e os sujeitos se constituem interlocutores nas redes significativas. Desse modo, “na Análise Lingüística e a Análise de Conteúdo se trabalha com produtos, na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)” (ORLANDI, 2000, p. 91).

Ao tomarmos o conceito de discurso proposto pela AD, considerando a materialidade histórica e social da linguagem, verificamos um percurso de possibilidades para a apreensão dos múltiplos significados para o ensino de dança, mediando a articulação entre sujeito, natureza e sociedade. Entendemos que o discurso é visto como o lugar de produção de sentidos e significados, onde: “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2000, p. 30), mas dependem da forma como são afetados os sujeitos nas interpretações, nos gestos, na história.

2.1 IDEOLOGIA E SUJEITO

A AD procura definir a ideologia a partir de uma abordagem discursiva, em que estabelece a sua relação com o sujeito, ou melhor, a ideologia é a premissa para a

constituição do sujeito. Neste sentido, a ideologia se materializa no discurso enquanto o discurso se materializa na língua, articulando a relação língua-discurso-ideologia.

De acordo com Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2000, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Dessa forma, a ideologia produz o sujeito marcando o seu dizer. Neste, o sujeito produz sentido sendo afetado pela língua na história. Pêcheux (1988, p. 149) corrobora essa afirmativa ao dizer que: “1 - Só há prática através de e sob a ideologia; 2 - Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”.

Na teoria discursiva, há uma nova maneira de definir ideologia, que por sua vez não é concebida como ocultação da realidade, conjunto de representações ou como visão de mundo. Ela significa a produção de efeitos da relação do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (ORLANDI, 2000). Ainda para Orlandi (2000), isso só é possível na medida em que a representação de um conceito permite sua ligação com as coisas, ou seja, é a ideologia que funciona na relação das palavras com a sua representação.

Desse modo, a ideologia é estruturante dos processos de significação, uma vez que constitui o sujeito a partir de evidências. A esse respeito Orlandi (2000, p. 46) afirma que

[a] evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. Por sua vez, a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia.

As evidências não somente afetam o sujeito, mas o constituem. Portanto, a ideologia é condição para que o sujeito se signifique. Roure (1999, p. 27, grifo do autor), pontua essa afirmativa da seguinte forma:

É através da ideologia que o indivíduo é interpelado em sujeito. Somente desta forma é possível que acreditando estar livre e ser a origem de si mesmo, de suas atitudes e representações, este se submeta às normas e regras impostas pela ideologia. Será através da “ilusão” de sua autonomia, de que funciona por si mesmo, que o sujeito aceitará livremente sua submissão.

A ideologia funciona através da relação da linguagem e do inconsciente, pois o sujeito é formado por um discurso que já existia antes dele, ou seja, que já estava em processo. O sujeito constitui-se na conjuntura do já-dito, cuja determinação é necessária para que haja sentido e sujeito. As palavras adquirem sentidos através de um esquecimento que é estruturante, “[...] os sujeitos esquecem que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeito”. (ORLANDI, 2000, p. 36). Desse modo, as palavras funcionam como efeito de sentido para o sujeito, pois este acredita que tudo o que diz se origina nele. De acordo com Orlandi (2000, p. 36), essa ilusão é necessária para que a linguagem funcione no sujeito e na produção de sentido, “[...] e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras”.

É pelo equívoco, pela opacidade dos dizeres na história que a língua faz sentido, essa constituição do sujeito pelo inconsciente é que produz a ideologia.

[F]az parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito, o apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique: o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível para que seja interpretável [...] no efeito da transparência, o sentido aparece como estando lá evidente (ORLANDI, 1996, p. 45).

Devemos salientar que a constituição do sujeito e do sentido não está completa. É nos modos da incompletude submetida à falta que é possível o movimento, o deslocamento para a produção de outros dizeres e outros significados. A incompletude da linguagem é condição para que haja uma abertura do simbólico, constituindo a falta como um lugar para novas possibilidades.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por sua memória discursiva, por um saber/poder/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2000, p. 53).

No entanto, mesmo considerando a natureza incompleta do sujeito e dos sentidos, acreditamos que a existência de deslocamento nessa rede se faz necessária para explicitarmos que pode ocorrer também uma estabilização, ou melhor, haver um bloqueio no movimento significativo, onde o sujeito e o sentido não se desloquem

gerando um estacionamento, uma repetição (ORLANDI, 2000). Essa repetição, segundo Orlandi (2000, p. 54),

pode ser do tipo empírica, que produz um efeito papagaio, onde só repete, ou uma repetição formal (técnica), que é uma forma de dizer o mesmo; ou ainda uma repetição histórica que é aquela que provoca o deslocamento, permite o movimento, [...] porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Nesse ponto, acreditamos que a categoria de repetição contida na AD pode ser importante para refletirmos sobre o deslocamento ou estabilização dos discursos oferecidos pelas autoras pesquisadas.

Diante do exposto, o funcionamento da teoria do discurso leva-nos a compreender que o fato de o sujeito ser interpelado pela ideologia é determinante na sua formação discursiva.

2.2 FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E FORMAÇÕES DISCURSIVAS

A AD se processa dentro de determinados contextos que são denominados condições de produção. Estas se fundamentam na relação material – da língua sujeita ao equívoco e a historicidade. O mecanismo das condições de produção é constituído através da relação de sentido e de força. Na primeira, um discurso se relaciona com outros, ou seja, os sentidos são produtos da relação com outros dizeres que os apóiam e os direcionam para a formulação de novos discursos.

Na segunda, a noção de força parte do pressuposto que a fala significa a partir do lugar que o sujeito é constituído. Isso quer dizer que os lugares e as posições são situações determinantes dos locais ocupados pelos sujeitos, no nosso caso específico pela discursividade das produções teóricas de nossas autoras. Estas têm seus dizeres marcados pelo lugar ocupado na sua formação acadêmica, através da sua entrada no mundo da dança – seja pelas danças codificadas, danças folclóricas e outras. Logo, as condições de produção de um discurso compreendem os sujeitos e a situação que os envolve. Orlandi (2000, p. 30), esclarece que

[...] podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Nas palavras de Orlandi (2000, p. 30), a produção de condições de um discurso produz sentidos, pois os dizeres,

[...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade nas condições de produção.

Orlandi (2000) argumenta também que é por meio das condições de produção que funcionam as formações imaginárias. Estas são projeções determinadas discursivamente por meio de imagens, lugares ocupados pelos sujeitos. São elas que permitem passar da posição empírica para as posições do sujeito no discurso. Por exemplo, em aulas de dança na escola o professor pode se apresentar aos alunos a partir da posição de bailarino(a), enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Podemos encontrar neste caso um(a) professor(a) cuja prática educativa é definida a partir de seu lugar de bailarino(a). Strazzacappa (2001) faz um apontamento nesse sentido quando expõe que as aulas de dança na escola, geralmente de balé, são ministradas por jovens bailarinas bem intencionadas, mas que ainda não possuem formação para ocupar essa posição. Na formação do imaginário significa: se danço, logo posso ser professor(a) de dança.

Podemos ilustrar também que a dança muitas vezes é concebida, na escola, como o lugar de visibilidade, ou seja, de mostra de pequenos espetáculos estruturados para momentos festivos e comemorativos. Assim, constatamos que ela não é tratada como possibilidade de processos emancipatórios.

Para Orlandi (2000), é na relação discursiva que as imagens constituem diferentes posições, sendo determinantes nos processos de identificação do sujeito do discurso, em um contexto histórico e social. Na AD, a força do imaginário, nas formações discursivas, mostra como ele pode atravessar um discurso e explicitar como os sentidos estão sendo produzidos.

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (ORLANDI, 2000, p. 42, grifo do autor).

Para Pêcheux (1988), no funcionamento discursivo, palavras iguais podem significar diferentemente devido a sua inscrição em formações discursivas diferentes: “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p. 161, grifo do autor).

Dessa forma, é na busca da discursividade das autoras que pretendemos explicitar como vêm se delineando suas concepções ideológicas para o ensino de dança, uma vez que: “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 44).

Assim, na perspectiva apontada pela AD, as palavras mudam de sentido de acordo com quem as emprega e com as posições ideológicas de quem as utiliza, e, “[...] a formação discursiva se define como aquilo que numa formação discursiva dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2000, p. 43).

Os sentidos se materializam no discurso através das formações discursivas, visto que as palavras não existem por si, mas são determinadas pelas posições ideológicas, que se colocam em jogo no processo sócio-histórico. No que se refere a esse assunto, Pêcheux (1988, p. 160) assegura que as formações discursivas “[...] dependem das posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas”. Isto não significa afirmar a existência de uma única formação discursiva.

Para Roure, (1999, p. 60):

Na verdade, as formações ideológicas podem apresentar uma ou várias formações discursivas... Porém vale ressaltar que, apesar da existência de uma formação discursiva dominante, e portanto de sentidos dominantes, nada impede que novos elementos pertencentes a novas formações discursivas se constituam, se integrem a essa formação, produzindo novas significações, colocando em jogo as formações discursivas dominantes aí existentes. Eis aí o caráter de incompletude e movimento do sujeito e do sentido.

Nesse aspecto, os sentidos são sempre determinados ideologicamente, e conferem ao sujeito a possibilidade de falar em uma formação discursiva e não em outra. Sendo assim, podemos pensar que os traços ideológicos existentes nos discursos de nossas autoras estão presentes em sua discursividade.

Segundo Orlandi (2000), o sujeito é ideológica e historicamente marcado e mesmo na imprevisibilidade deste em relação a seu dizer, este é atravessado de modo inconsciente pela sua história.

[I]sso significa afirmar a inexistência da transferência da linguagem, pois as mesmas palavras, expressões e proposições utilizadas apresentaram sentidos diferenciados, tendo em vista as diferentes formações ideológicas e discursivas em que se inscrevem (ROURE, 1999, p. 36).

A partir do pressuposto que a língua não é transparente e que as palavras e expressões de um discurso mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, compreendemos a existência de posições diferentes entre os conceitos de educação, de arte, de dança e de ensino utilizados por nossas autoras. Tais conceitos podem apresentar uma multiplicidade de significações e interpretações, em que as mesmas palavras podem ser usadas em diferentes formações discursivas.

Portanto, concordamos com a afirmativa de Manzan (2005, p. 74), quando esta infere que as Formações Discursivas (FD), ao serem atravessadas pelas Formações Ideológicas (FI), produzem evidências a partir das quais se apagam o “caráter material das palavras” causando a “idéia de transparência nos sentidos das palavras do discurso”. No entanto, essa transparência é ilusória, pois formações discursivas diferentes produzem discursos diferentes.

2.3 INTERDISCURSO E MEMÓRIA

É com base no interdiscurso que o sujeito diz de si e das situações que o rodeiam. O interdiscurso disponibiliza o retorno a experiências vividas que afetam o sujeito, significando novamente em uma situação discursiva dada. O sujeito é formado pelos dizeres de outros sobre ele, ainda que a isso ele não tenha acesso. Esse dizer retorna sobre a forma de um pré-construído, de um já-dito. De acordo com Pêcheux

(1988, p. 99), podemos pensar o pré-construído como “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente em oposição ao que é construído pelo enunciado”.

Orlandi (2000, p. 31) define o interdiscurso como:

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Ou seja, em um funcionamento discursivo apresentado por um sujeito, o dizer retorna em forma de um pré-construído, um já-dito revelador de uma memória discursiva. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa. São sentidos já ditos em outros momentos, em outros lugares, por outras pessoas, e que permanecem produzindo efeitos. Desse modo, o interdiscurso, ou memória, é tudo que fala antes do sujeito, e o faz pensar que ele é consciente do que diz.

Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2000, p. 33-34, grifos da autora).

Vale lembrar que, na concepção de Pêcheux (1999), o conceito de memória não denota acontecimentos, lembranças ou recordações. Trata-se de uma memória de natureza discursiva, de natureza histórico-social e que deve sofrer um apagamento aparente para que o sujeito possa dizer.

Conforme é possível observar, para a AD, o sujeito é constituído através da sua historicidade, pelas suas aderências em outros dizeres, nas vozes de outros interlocutores, marcados pela ideologia, que deslizam sob a luz do acaso, do jogo e dos equívocos. Os efeitos da história é que constituem a memória, no entanto não estamos falando da história como sucessão de fatos já dados, dispostos em seqüência cronológica, “mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1996 apud MANZAN, 2005, p. 71). Para a AD, o que interessa não são os fatos, mas a significação que não é entendida como algo exterior, mas significando a historicidade como história do sujeito e do sentido. Dessa forma,

[a]o produzir sentido o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos (MANZAN, 2005, p. 71).

No interdiscurso, a formulação discursiva se dá através de uma relação múltipla com outros discursos, que possibilitam o deslize do dizer e a constituição de outros dizeres. É nessa complexidade de deslize, transformação do dizer, que se processa a historicidade. As palavras significam pela história e pela língua, não é propriedade do sujeito, este “diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2000, p. 32), pois os seus dizeres são da ordem de uma construção do inconsciente a qual não tem entrada diretamente.

A possibilidade do discurso se efetiva em uma relação direta entre o já-dito e o que está se dizendo, em que o discurso se concretiza na elaboração (intradiscurso), que é o que estamos dizendo no momento dado. Assim, as formulações que se constituem ao longo da história, memória (interdiscurso) é que tornam possível o sujeito se significar. Então, o dizer se organiza através do jogo da memória (constituição) e da atualidade (formulação) (ORLANDI, 2000).

No interdiscurso, a memória é afetada pelo esquecimento. Segundo Pêcheux (1988), existem dois tipos de esquecimento. O primeiro, também chamado de esquecimento ideológico, é aquele que provoca a ilusão de sabermos do que falamos. Na verdade ele age encoberto por um véu (inconsciente), no sentido que faz acreditar que somos origem daquilo que falamos. Entretanto, somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente. Já o segundo, é o esquecimento da ordem da enunciação, que produz a impressão de haver uma ligação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Por esse motivo, acreditamos que o que falamos só pode ser dito de uma maneira e não de outra. O teórico francês define o segundo tipo de esquecimento como o

“esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1988, p. 173, grifos do autor).

Salientamos que os processos do dizer já estão em curso quando nascemos e é o sujeito que entra nesse processo para se constituir. Os discursos não se originam em nós. Mas é nesse jogo entre o diferente e o mesmo, entre o já-dito e o “a se dizer” que os sujeitos e os sentidos se movimentam. A língua e a história são determinantes para que haja sentido e sujeitos. O esquecimento é fundamental para que o sujeito e os sentidos imprimam marcas de pertencimento em uma dada realidade discursiva (ORLANDI, 2000).

2.4 O SILÊNCIO NO DISCURSO E GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Nas categorias discursivas enunciadas pela AD, temos o discurso do silêncio como uma possibilidade de análise. Neste sentido percebemos que o silêncio significa, ou seja, tem modos próprios para significar. O não dito na AD funciona como uma forma de análise, podendo ser “[...] pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2000, p. 83). Na concepção de Orlandi (1997), vivemos em uma sociedade de falantes, onde impera o domínio do verbal, sendo difícil para o sujeito suportar o não verbalizar. Assim podemos pensar o silêncio como sendo passivo e negativo.

A autora acima citada expõe que o silêncio passa pelas palavras, desliza nas tramas das falas, demonstrando que o sentido pode ser outro, ou ainda que o que se diz pode ser mais significativo do que realmente o enunciado mostra. Desse modo, o silêncio é “fundante”, ou seja, as palavras são repletas de sentidos, que significam para além do que é verbalizado, pois imprimem uma marca ao não dito. A rigor, “[...] há silêncio nas palavras, elas são atravessadas de silêncio, elas produzem silêncio, o silêncio fala por elas, elas silenciam” (ORLANDI, 1997, p. 14).

O silêncio não fala, ele significa através de múltiplas formas como a da emoção, a da contemplação, a do místico, a da introspecção, a da revolta, a da resistência, a da disciplina, a do exercício do poder, a da derrota da vontade, etc. Essas configurações de silêncio dimensionam que há produção de sentido nas inúmeras maneiras de silêncio para constituir a relação do homem com a realidade (ORLANDI, 2000).

É possível que o silêncio possa ser considerado como interpretativo na significação discursiva das autoras, uma vez que observamos o não dito como uma forma de dizer. O silêncio se funda no discurso, conforme Orlandi (2000, p. 83, grifos da autora) explica:

[...] o silêncio fundador é o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide: em silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo).

O silêncio fundante incide no processo de significação da necessidade do próprio silêncio, indicando que o sentido sempre pode ser outro, ao passo que a política do silêncio ou o silenciamento indica que o sentido é sempre de algum lugar, de uma posição, de uma situação, pois o sujeito ao não dizer estará abrindo mão de dizer, isto é, se posicionando discursivamente.

Nessa perspectiva, para a AD, o sujeito se marca no discurso ao dizer ou não dizer, produzindo sentido que gera base para a interpretação. Como afirma Orlandi (2000, p. 9), não há neutralidade: “A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”. Esse estado de constante reflexão é uma das contribuições da AD diante dos processos discursivos.

A produção de sentido na AD é dada pela interpretação, que conjuga a ideologia, o inconsciente e sua relação com a língua. Ela busca analisar além dos mecanismos e dos gestos interpretativos, porque não estaciona na interpretação e, sim, trabalha com os seus limites como parte dos processos significativos. Logo, a AD teoriza e coloca em questão a interpretação, emprega seu funcionamento como parte dos processos de significação do sujeito, opondo-se dessa forma à proposta de interpretação da Hermenêutica. Orlandi (2000, p. 26, grifo da autora) conclui que a AD

[...] não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

A AD convoca-nos a compreender como o objeto simbólico produz sentido e significados para o sujeito. A interpretação são as evidências, o que é legível, os sentidos visíveis, enquanto a compreensão é da ordem do não dito, mas é o que realmente significa. “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possa ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2000, p. 26, grifo da autora).

Tais contextualizações levam-nos a observar que a análise na AD tem como procedimento, expor e contemplar os efeitos da interpretação, situando dentro desta os aspectos do simbólico, da ideologia e da história. Analisar é compreender o discurso em questão, através do dispositivo analítico. Neste caso, a escuta discursiva está no próprio texto, de onde serão apreendidos os gestos de interpretação, uma vez que o sentido já se encontra nele.

O analista deve ter ciência que, na AD, interpretar é compreender que os sentidos não são transparentes, que existe uma opacidade na linguagem na qual os equívocos e as falhas estão presentes pela ação do inconsciente, e que a memória (interdiscurso) se estabelece em um enunciado já-dito, porém esquecido. Assim, há um funcionamento que se processa à luz da ideologia.

Desse modo, compreendemos que o sentido não é evidente e que ele sempre pode ser outro, pois como mostra Orlandi (2000, p. 27), “uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais”. Devemos esclarecer que o analista assim como o sujeito está envolvido na interpretação, porém cabe ao primeiro trabalhar no entremeio da descrição e da interpretação, devendo analisar quais as discursividades que estão em jogo, ver além das palavras, observando a constituição do sentido.

Na AD, o dispositivo teórico está presente em todos os passos da análise, intervindo sempre na compreensão da interpretação e na sua descrição, visto que ele é base para a construção do dispositivo analítico. Neste ponto, não há separação entre teoria e análise na concepção da AD. Orlandi (2000) alega que a constituição do *corpus* já é análise, pois é através dos procedimentos analíticos que se estabelece o que faz e o que não faz parte do *corpus*.

Naturalmente, a composição do *corpus* para a análise se deu primeiramente no sentido de observar a materialidade lingüística dos discursos teóricos selecionados: o

como se diz, o que diz, em que circunstâncias diz, a fim de compreendermos como os discursos pesquisados se materializam. Desse modo, em relação ao *corpus*, Lagazzi, citado por Manzan (2005, p. 78), afirma que,

Só podemos, pois falar em *corpus*, a partir de um recorte dos dados, determinado pelas condições de produção, considerando-se um certo objetivo e os princípios teóricos e metodológicos que orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não-subjetiva dos dados.

Portanto, em um segundo momento, procuramos formular o *corpus* discursivo, a partir de alguns “recortes”, que surgiram em decorrência das seguintes questões: em quais concepções estas autoras se fundamentam? Como a dança está inserida no discurso pedagógico dessas autoras? De que modo as relações entre dança, arte e educação são significadas?

Ainda no que concerne ao *corpus* de análise, esse se expande, uma vez que suscita outras questões que envolvem o discurso, pois a “[...] análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2000, p. 67). Neste sentido, esta pesquisa estruturou o *corpus* a partir das seguintes categorias: arte, dança, educação e ensino de dança. Este material nos possibilitou compreender como as autoras selecionadas vêm significando o ensino de dança para a escola.

Antes de começarmos a análise, é interessante percebermos como esses discursos pareciam se aproximar, ou até estar conceituando o mesmo objeto de forma idêntica. Inicialmente, as autoras, ao falar da dança como conhecimento, linguagem artística e conteúdo artístico, parecem iguais. Todavia, para o analista que trabalha com a AD, não é bem assim. Para ele faz toda a diferença, uma vez que cada enunciação marca ideologicamente como o sujeito delimita o seu campo discursivo e como este interpreta o que ele vem conceituando sobre o ensino de dança, sobretudo, no espaço escolar.

Os discursos são compostos por uma dispersão de textos. A textualidade das discursividades das autoras é formada pela constituição de variados e diferentes arcabouços teóricos. Neste ponto, percebemos que os dizeres das pesquisadoras selecionadas para este estudo são constituídos a partir de suas pesquisas, de seus alunos, de seus professores, de suas formações acadêmicas, além do mundo da dança. Orlandi (1996, p. 26) sublinha a esse respeito que

é preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados institucionalizados.

Desse modo, o discurso, como dito anteriormente, é composto por uma historicidade. A historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito (ORLANDI, 2000, p. 68).

A noção de texto para a AD, então, não se constitui de uma frase ou soma de frases. Ele independe da sua extensão. Assim, a totalidade do texto se materializa em uma unidade de significação que o analista tem para fazer as suas análises (ORLANDI, 1996). Neste caso, completa Eliana Lucia Ferreira (2003), o texto para a AD, é uma unidade podendo ser oral, escrito, coreografado, pintado etc. É unidade de análise por ser afetado pelas condições de produção e pela linguagem; por ser considerado como som, espaço, dimensão, tamanho, mas, principalmente, por ser lugar de jogo de sentidos. Por essa razão, ao analisar, no próximo capítulo, o posicionamento discursivo das autoras, buscaremos demonstrar as tramas de sentidos que os diferentes discursos nos oferecem na sua significação histórica.

3 DANÇA E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS TEÓRICOS E O ENSINO DE DANÇA

Propomos apresentar, neste capítulo, três discursos que consideramos ser hoje referência para o ensino de dança no cenário escolar. Para tanto, desenvolvemos um estudo, tendo como referência autoras do final dos anos 90 e início dos anos 2000 que pesquisam e teorizam sobre esse assunto, em especial Isabel A. Marques (1999, 2003), Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2001, 2006) e Maria do Carmo Saraiva-Kunz (2003).

Por meio de uma análise discursiva da produção teórica das referidas autoras, nossa intenção é apreender em seus trabalhos o processo de sistematização do ensino da dança na educação formal, considerando os sentidos e métodos de significação apresentados em seus discursos. Na composição do *corpus* discursivo, tomamos como categorias de análise as concepções de arte, de dança, de educação e de ensino.

Vale lembrar que o suporte teórico utilizado na pesquisa para a escuta das autoras é dado pela AD – cuja abordagem considera o sujeito como ser histórico afetado pelo imaginário e pelo inconsciente. Seus pressupostos teórico-metodológicos nos permitem considerar o quanto os discursos produzidos por tais autoras têm significado, no campo da educação, novas formas de se conceber o ensino de dança na escola.

Conforme já explicitamos, o fato de que uma mesma expressão e/ou proposição seja utilizada em diferentes discursos, não nos autoriza a interpretá-las dando a elas o mesmo significado, uma vez que são determinadas pelo jogo sócio-histórico em que as mesmas estão inseridas (PÊCHEUX, 1988). De modo que, ao serem enunciadas por sujeitos determinados a partir de diferentes formações discursivas e ideológicas, uma mesma expressão e/ou proposição produz significações as mais diversas. Assim sendo, embora as categorias de análise por nós utilizadas possam produzir certa unidade à produção teórica das pesquisadoras, seus conceitos e

concepções teóricas estão inscritos em processos discursivos diferentes. O que não significa afirmar, por parte das autoras, a existência de formações discursivas absolutamente distintas. Vale antecipar que no decorrer das análises pudemos observar que de modo freqüente as matrizes teóricas se auto-remetiam umas as outras como lugar de referência.

De modo geral, no olhar de Marques (1999), um ensino de dança deve se voltar para a transformação da escola e da sociedade. Tal evento acontece quando há um ensino crítico em dança, associado a aspectos coreológicos desta e sempre relacionado a aspectos vividos, percebidos e imaginados pelo aluno. Já na perspectiva de Strazzacappa (2001), o ensino de dança na escola deve fornecer ao aluno a aproximação, a observação e a reflexão da dança e de nós mesmos, propiciando um contato com a linguagem artística e permitindo que os discentes se expressem com o corpo. É Saraiva-Kunz (2003) que justifica um ensino de dança para meninos e meninas pelo viés da educação estética, compreendendo o desenvolver do espírito crítico e da capacidade expressiva como impulso para as transformações sociais.

À medida que toda e qualquer discursividade só pode ser devidamente apreendida e analisada face às suas condições de produção (Orlandi, 1996), torna-se importante considerar o peso que as significações presentificadas na Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996, no que se refere à dança na escola e nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997), tomaram na reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de arte. O referido documento traz um conjunto de fundamentos para o ensino de dança na escola e não podemos nos esquecer que serão as diretrizes aqui apontadas que nortearam os caminhos para uma nova prática de ensino.

3.1 O ENSINO DE DANÇA

Ao pensarmos sobre o ensino de dança, recorreremos ao discurso de Strazzacappa (2006), proferido no encerramento da *9º Dance and the Child Internacional Conference*, ocorrida em 2003. A autora, ao tratar do assunto, retoma uma reflexão do professor, filósofo e educador Regis de Moraes o qual afirma que:

O ensino [...] que precisamos aprender com a sabedoria das gotas de orvalho. Silenciosamente, ao cair da noite, as gotas de orvalho penetram nas frestas das rochas. Calmamente, gota a gota, a água vai se acumulando nos espaços rochosos até que, com o frio, a água se dilata e a rocha se quebra. Ele conclui que aquelas pequenas gotas de orvalho são capazes de deslocar montanhas. Reflito que a sabedoria das gotas não está na força da água, mas em sua capacidade de ocupar espaços e pacientemente aguardar que o inevitável se consuma (MORAIS, 1984 apud STRAZZACAPPA, 2006, p. 66).

Ao estabelecer uma analogia do ensino de dança com a “gota de orvalho”, Strazzacappa aponta que a dança deve se efetivar na escola como um trabalho pedagógico de muita persistência, paciência e dedicação. Ademais, precisa romper com o preconceito e a falta de entendimento do que vem a ser o ensino de dança concebido em suas dimensões educativa, estética e artística. É por isso que o professor de dança, na sua *práxis*, deve desenvolver com os colegas das demais disciplinas uma compreensão da dança como um fazer pedagógico.

Ainda que o ensino da dança na escola já se faça obrigatório, ressalta Strazzacappa (2006) que essa obrigatoriedade, inserida nos currículos escolares, não acontece. Apesar do aumento das publicações e do número de estudos sobre a dança no espaço escolar que encontramos em monografias, dissertações e teses – sinalizando sobre seus aspectos educativos, artísticos, estéticos, críticos e transformadores – não há evidência de que tais iniciativas atinjam o espaço escolar.

O que ocorre, de acordo com Strazzacappa (2006), são ações individuais, mas que nem por isso se qualificam com menos importância. Na mesma linha de reflexão, Morandi (2006, p. 123) afirma a existência de alguns fragmentos de mudanças: “Fragmentos, porque ainda são provenientes de ações isoladas, de pequenas iniciativas. Estamos ainda vivendo um processo”.

Já Marques (2003), é mais categórica ao nos revelar que o fato de sermos constituídos dentro de uma formação na tradição ocidental, evidencia-se um distanciamento das relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Ela exemplifica tal argumentação a partir de um projeto desenvolvido pela referida autora na Secretaria Municipal da cidade de São Paulo nos anos de 1991 e 1992. Segundo Marques, a maior dificuldade do projeto foi o conhecimento específico em relação à área Dança e ao ensino de dança, no sentido de como desenvolver uma pedagogia crítica do assunto, pois os avanços teóricos detectados na reflexão sobre a dança, não se evidenciaram em relação à prática realizada. Segundo ela, ter em conta as discussões teóricas sobre o

ensino de dança é extremamente relevante a fim de se buscar sustentação para uma prática problematizadora, crítica e transformadora do ensino dessa matéria.

O ensino de dança, lembra-nos Marques (2003), pode contribuir na educação do ser humano. Isso ocorre, pois aquele possui características que articulam criação e pensamento, auxiliando a formação crítica e revelando um mundo de possibilidades diferenciadas. Já Saraiva (2003) explica que ao trabalhar com a associação de movimentos, a dança enfoca valores essenciais para a educação: responsabilidade, atitudes cooperativas, comunicação e respeito às diferenças. Além do mais, despertar a sensibilidade artística do aluno, por meio da apreciação, amplia as experiências culturais deste. Formar produtores de arte e indivíduos apreciadores da dança é essencial para a aprendizagem da dança na escola.

Outros autores comungam das reflexões das autoras mencionadas. Santos e Figueiredo (2003) afirmam que a dança promove interação e relacionamento entre os indivíduos, desenvolvendo formas de convívio individuais e coletivas no sentido da expressão, da criatividade, da espontaneidade, da concentração e da autodisciplina. O ensino de dança possibilita também o aprimoramento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais dos alunos.

Lisete A. Machado de Vargas (2007, p. 57) destaca que o ensino de dança tem como objetivo “englobar a sensibilização e a conscientização das crianças tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para suas necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos”. Além do mais, produz benefícios nas qualidades físicas como: coordenação, equilíbrio, flexibilidade, resistência, agilidade, elasticidade.

Os aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, artísticos, físicos, psicológicos e educativos da dança não podem ser dissociados e, tampouco, trabalhados de modo isolado ou reduzidos a apenas um destes aspectos (VARGAS, 2007).

Na perspectiva de Ferreira (1998), o ensino da dança deve refletir e transformar o mundo dos alunos – inseridos no movimento da sociedade, patrocinando a autonomia dos alunos na escola, sendo capaz de desenvolver o autoconhecimento, a auto-educação para a vida em coletividade.

Percebemos, então, que a dança, de acordo com os autores citados, incide e marca o desenvolvimento do sujeito em inúmeros aspectos de sua formação humana. Diante disso, nos deparamos com a seguinte questão: Se o ensino da dança é capaz de

proporcionar formação artística, estética, crítica, social e física aos sujeitos, porque então a sua inserção ainda é tão ausente na escola?

3.1.1 O Ensino de Dança no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96)

Na AD, as produções de condição do discurso compreendem o sujeito e o contexto sócio-histórico no qual ele se insere, sendo as produções de condição do discurso determinantes nas formulações discursivas dos sujeitos. E se interpretar, para a AD, significa considerar o contexto a partir do qual o sujeito produziu seu discurso, compreender o processo de determinação histórico-social das produções teórico-metodológicas sobre o ensino de dança na escola e o seu desenvolvimento atual, implica considerar o modo como se deu a inclusão da dança como conteúdo nos documentos oficiais.

Desse modo, torna-se essencial situar o momento histórico, no qual a dança passa a fazer parte de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), seguindo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ao lermos esse documento que legitima, no cenário escolar, a prática da dança, constatamos que a inclusão desta se deu a partir de dois campos diferenciados de conhecimento: na disciplina Arte,¹⁸ e também na disciplina de Educação Física.¹⁹

Em relação à inclusão da arte como disciplina pertencente ao currículo da escola na LDB/96, faz-se necessário ressaltar uma antiga luta dos profissionais da área. Convém lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971, conhecida como Lei n.º 5.692, a inserção da Educação Artística nos currículos se dava como “atividade educativa”, e não como disciplina, o que acabava por relegar à arte um lugar indefinido.

¹⁸ A palavra arte será tratada de acordo com sugestão contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN(s) (1999), ou seja, terá a seguinte designação: “quando se trata do conhecimento humano, o substantivo arte aparece aqui grafado em letra minúscula, e quando nomeia a disciplina curricular da escola, grafamos Arte, substantivo e maiúscula para igualar-se às demais como em Português, História etc” (p. 169).

¹⁹ As referências, a partir deste momento, sobre Educação Física serão feitas através da abreviação E. F.

Então, no parecer nº. 540/77 consta que: “[...] a Educação Artística não é matéria, mas uma área generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (SCHRAMM, [19--] apud FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 37-38). Nessa mesma linha de raciocínio, nos PCNs para o Ensino Médio há a defesa de que o ensino de arte na escola é significado historicamente como experiência de sensibilidade e conhecimento genérico. Além do mais, encontramos ainda nos PCNs que a arte deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico, importante na educação escolar. Destacam que “[...] os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmas aquelas para as quais não se formaram) com sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional” (BRASIL, 1999, p. 170).

Essa descaracterização da arte na escola provocou uma desqualificação generalizada dessa, pois sem professores qualificados para desenvolverem tal disciplina, o ensino da Arte ficou relegado às diversas formações acadêmicas. Assim, desenvolvendo-se à luz de interpretações e posições muito diferentes, essa prática, segundo Débora Barreto (2004, p. 94), “[...] desencadeou uma decadência qualitativa no ensino da arte, uma vez que os professores deveriam ministrar todas as expressões artísticas: artes plásticas, dança, teatro e música”. Ou seja, com o tempo, a polivalência de professores no ensino da Arte acabou por provocar uma desqualificação e descrédito em relação a tal área de conhecimento. Exemplo dessa desvalorização é a dança ser evidenciada apenas nas festividades da escola, por meio de coreografias remedadas; as artes plásticas tratadas como desenho e pintura de cópias mimeografadas ou produção de enfeites também para as datas comemorativas como a páscoa, o dia do índio, dia das mães e dos pais. Igualmente, a música é lembrada como uma apresentação de um coral, muitas vezes, insignificante e mal ensaiado e o teatro destinado a apresentação de “pecinhas” para festas das mães e representação do Natal.

Diante da complexidade de tal situação, ocorre a união de professores licenciados, arte-educadores, artistas das áreas de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro, produzindo um “ressignificar” sobre o ensino da arte na escola. Através de discussões e reflexões a respeito das propostas, dos objetivos, das concepções, dos métodos e da formação dos profissionais de arte é que essa, enquanto área de conhecimento, virá a adquirir o lugar de disciplina e integrar o currículo da Educação Básica na Lei 9.394/96 (art. 26, parágrafo 2): “O ensino de arte constituirá componente

curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 2000, p. 252).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a disciplina Arte é considerada tão importante como às demais disciplinas. Uma educação em arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, provocando o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação dos alunos. É dessa maneira que “[...] o processo de ensino e aprendizagem deve capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis no coletivo” (BRASIL, 1999, p. 173).

Segundo tal documento, o ensino de Arte na Educação Básica deve objetivar o desenvolvimento do sujeito e fazer com que este seja capaz de conhecer, de fazer e de apreciar a arte. Substituiu-se uma estética da reprodução e padronização para uma estética da sensibilidade, que estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade e a afetividade, a fim de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (BRASIL, 1999, p. 75).

É interessante percebermos que a Educação Física vive em sua história alguns fatos coincidentes com a da disciplina Arte. Na LDB de 1971, a Educação Física era também compreendida como mera atividade. Embora fosse de cunho obrigatório, permitia-se uma facultabilidade,²⁰ o que reafirmava as intenções do governo da época em promover esta disciplina apenas como instrumento de preparação do trabalhador. É com a LDB/96, artigo 26, parágrafo 3, que a Educação Física será considerada como componente curricular como as demais disciplinas: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1999, p. 157).

Conforme é possível observarmos, tanto na Arte como na Educação Física – disciplinas obrigatórias na escola – a dança é considerada como conteúdo a ser ensinado. Na disciplina de Arte, a dança é considerada como linguagem juntamente com a música, o teatro e as artes visuais. Na E. F., a dança é compreendida como conteúdo em um conjunto de outros conteúdos, sendo que estes são divididos em

²⁰ Essa facultabilidade, de acordo com o Decreto nº. 69.450, Artigo 6, era direcionada ao aluno que estudasse no período noturno e trabalhasse com uma carga horária igual ou superior a seis horas/dia; ou aquele aluno que tivesse mais de trinta anos de idade; ao aluno que estivesse prestando serviço militar ou aquele aluno que fosse incapacitado fisicamente (CASTELLANI FILHO, 1998).

blocos. A dança está inserida no bloco das atividades rítmicas e expressivas, como uma manifestação da cultura corporal,²¹ com características comuns à intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal – danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997).

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística (BRASIL, 1997, p. 51, grifo do autor).

Mas se no PCN(s) propõe-se uma integração entre as disciplinas, é importante refletirmos: De que forma essas matérias Arte/Dança e Educação Física – contando com profissionais diferenciados – se articularam de fato? Segundo Claro (1988 apud BARRETO, 2004, p. 117), ambas as disciplinas são complementares, pois contribuem significativamente para a formação do indivíduo. A dança pode contribuir para a E.F., visto que estimula a criação, a imaginação e a experiência estética atuando, assim, como um articulador das percepções do mundo. Já a E.F. pode colaborar com a dança, uma vez que esta pesquisa a corporeidade e a motricidade humana.

Mas este posicionamento não é unívoco. Existe uma posição de acirramento político, desconfortável para ambas as disciplinas, no que se refere ao ensino de dança. Dessa forma, a harmonia prevista pelo documento não se efetiva na prática. Para Morandi (2006, p. 75),

o fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas, por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área de Arte que, na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino de Artes Visuais.

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado é que a compreensão utilitária e instrumental engendrada historicamente em relação ao ensino da dança – seja

²¹ Cultura corporal é um conceito da abordagem crítico-superadora, trabalhado por um coletivo de autores, no ano de 1992, em que a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, que se expressa em temas ou formas de atividades, que além dos esportes trabalha conteúdos, como: jogos, ginástica, lutas, dança. Esses temas, tratados na escola devem expressar um significado/sentido correlacionando-se, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (Coletivo de Autores, 2003).

decorrente da incompreensão da E.F, seja por omissão dos profissionais da Arte – foi determinante na produção de prática de “aplicação” desta. É nesse sentido que Marques (1999), alerta que os professores de áreas diferenciadas, como Pedagogia, Educação Artística, Educação Física que vêm trabalhando com o conteúdo dança na escola, deveriam qualificar-se em relação a esse campo a fim de não descaracterizá-lo.

Controvérsias à parte, a questão maior não é quem trabalhará com a dança na escola, e sim como articular sua verdadeira efetivação em procedimentos educativos, artísticos e críticos, uma vez que o papel da dança na escola é possibilitar processos e projetos em que o corpo seja concebido como lugar de possibilidades artísticas, estéticas e emancipatórias. Talvez essa condição venha a sofrer alterações, pois Marques (2003) argumenta que nos últimos dez anos – de 1993 a 2003, a dança ultrapassou barreiras significativas na sua produção teórica. Tal afirmação corrobora com o ponto de vista de Strazzacappa (2006), dado que esta assevera que o aumento de cursos de graduação e de pós-graduação é determinante a fim de gerar novos lugares para a produção de novas práticas.

Os discursos das pesquisadoras aqui estudadas têm sido, já há algum tempo, considerados como relevantes na produção de novos sentidos para o ensino de dança. Marques (1999) evidencia, na sua discursividade, que uma educação para a dança deve problematizar, desvelar e transformar o mundo do aluno de forma que o processo artístico envolva os aspectos criativos, estéticos e críticos para o ensino da dança. Na concepção de Strazzacappa (2001), a dança pode desenvolver indivíduos mais sensíveis na medida em que seu ensino se dê de modo criativo, expressivo e educativo. Agora para Saraiva-Kunz (2003), o essencial para garantir o ensino da dança na escola é a sua articulação com conteúdos formativos e performáticos de dança associados há uma atitude crítica e criativa.

Conforme é possível observarmos – mesmo considerando a forma problemática a partir da qual se deu a inclusão do ensino de dança na LDB (1996) e nos PCNs (1997) –, enorme tem sido o empenho das autoras Isabel A. Marques (1999), Márcia Maria Strazzacappa Hernández (2001) e Maria do Carmo Saraiva-Kunz (2003), em produzir um campo discursivo que priorize a reflexão e a discussão sobre o ensino de dança no Brasil. Entretanto, ainda concebendo que suas formações discursivas pareçam se entrecruzar, devemos pensar: como estas autoras significam os conceitos de

arte, dança, educação e ensino de dança? Em quais aspectos eles se convergem e divergem? Haverá aí grandes diferenças?

Devido a esses questionamentos, nos itens abaixo, dialogaremos mais incisivamente com as autoras selecionadas e com suas produções teóricas.

3.1.2 A Dança como Forma de Conhecimento, de Experiência Estética e de Expressão do Indivíduo

[...] para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente da dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam de forma integrada com seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2003, p. 24).

No livro *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*, Isabel A. Marques estabelece uma marca importante nas discussões sobre o ensino da dança e sua inserção na escola na atualidade. Realizando uma crítica severa sobre a dança no espaço escolar, a autora aponta novas perspectivas para a superação e a inserção definitiva desta nas escolas de educação formal, enquanto uma forma de arte, com conhecimentos e experiência estética própria.

3.1.2.1 Arte interativa

No discurso de Marques, a Arte, na contemporaneidade, transmite a idéia de ser interativa, com viés socializador. A autora direciona um olhar para a Arte na contemporaneidade, tendo como referência Duchamp, que empregou objetos utilitários isolados fora do seu contexto aparente para construir suas obras de arte; Jonh Cage, o qual com sua música concreta, sem conotação emocional, dialoga com ruídos e sons

eletrônicos e; Andy Warhol, que com sua *Pop Art* gritou as mazelas da sociedade de consumo. Nesse momento histórico vivido pela arte, segundo ela, a arte passa a definir-se em outras perspectivas (MARQUES, 1999).

A partir dos conceitos de interação e socialização, a arte rompe com a distância do público, sendo hoje parte do dia-a-dia das pessoas. Ao espectador é dada a oportunidade de fazer parte da criação da obra, uma vez que esta convida o público a interagir e a participar. Neste momento, a obra de arte perde sua “aura”, não sendo mais única e eterna. Ou seja, “não se pode mais dizer que existe a obra de arte, feita para ser contemplada à distância” (MARQUES, 1999, p. 24).

As obras que mais são da preferência do público, na concepção de Marques, são justamente as que convidam o espectador a entrar na obra a fazer parte, podendo “tocar, mexer, apertar” (MARQUES, 1999, p. 24). A autora afirma que

[...] a arte hoje é parte da vida das pessoas, está diluída nela – quer através das camisetas com estampas de quadros de Van Gogh, da música de Mozart nos comerciais de sabonete ou da bailarina clássica anunciando *shakes* dietéticos, entre outras possibilidades; ela estende seus domínios para o cotidiano e com ele interage, desestetizando-se, dessacralizando-se, mesmo não prometendo nada (MARQUES, 1999, p. 24).

Mas se a autora se contrapõe a Benjamin para argumentar que a arte não é mais aurática na contemporaneidade, vale a pena a ele retornar uma vez que, neste trabalho, dedicamos a este autor nossa concepção de arte. Entendemos esta como arte aurática no sentido de uma aparição única, que se inscreve em uma tradição e possui característica de unicidade, durabilidade e autenticidade. Ademais, engendra ao observador a capacidade de retornar a olhar para si.

Contudo, ao retornarmos a Benjamin, não podemos deixar passar despercebido que, se por um lado, é devido à reprodutibilidade da arte que se cria uma aproximação desta com as pessoas, por outro, o fato de que a quantidade reproduzida tenha se convertido em qualidade descaracteriza a obra de uma das suas principais características – a unicidade. A exponibilidade, de acordo com Benjamin (1994), gera um contato das massas com a arte através da diversão, não formando aí uma apreciação que mobilize para além do momento.

Benjamin (1994), ainda evidencia, em suas reflexões, de modo oposto a Marques, que a decadência da aura produz nos sujeitos uma não apropriação da obra, pois ver ou tocar um objeto de arte não significa desfrutá-lo criticamente. Para o autor,

“[...] quanto mais se reduz à significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica [...]. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo” (BENJAMIN, 1994, p. 188).

Se a padronização e a reprodução de objetos de arte oferecidos pela indústria cultural, não oferecem a produção de novas significações, como nos relembra Adorno (1983), e o reconhecimento torna-se sinônimo de gosto, pode-se, nesse processo, retirar do sujeito a possibilidade de produzir novas significações. Temos nesses casos, a reiteração do mesmo. O que nos leva a pensar que a massificação de obras de arte não garante o acesso de qualidade, nem engendra princípios de formação para uma apreciação da obra. A convivência com as ruínas, a fragmentação da arte pode produzir o acesso, mas pode não possibilitar ao sujeito um desfrute diante do objeto de arte. Benjamin (1994) exprime que o abalo da tradição comprometeu a fruição estética, pois é desvalorizado o seu *hic et nunc* conferido a obra de arte. Sendo assim, a perda da aura não se dá por ser a arte acessível ao grande público, sua perda se configura no distanciamento que se produz mesmo estando perto das pessoas, na sua transformação “numa mercadoria como outra qualquer” (BENJAMIN, 1994, p. 105).

Concordamos com Marques e Brazil (2007) sobre a necessidade de se possibilitar um conhecimento em arte articulado com o conhecimento através da arte ampliando, desse modo, as relações entre arte, ensino, aluno e sociedade. De fato, um conhecimento em arte pode vir a suscitar no sujeito ferramentas para dizer “não” diante da alienação.

A arte é importante na escola como espaço que pode possibilitar as múltiplas leituras e diálogos críticos com o mundo, considerando o movimento constante entre pessoas, tempo e espaços. Afinal, o que uma obra de arte traz em sua concretude a não ser impressões e expressões de um mundo a ser transmitidos a todas as crianças, jovens e adultos? (MARQUES, BRAZIL, 2007). Nessa contextualização, a dança é importante na escola por ser capaz de colocar o sujeito para viver outros processos de aprendizagem que possibilitem outros sentidos e significados diante do movimento alienante que é divulgado pela sociedade do consumo.

3.1.2.2 A dança e o corpo

Na concepção de Marques, a dança é uma forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, concebida como uma percepção social, educativa, cultural e política, que tem no corpo seu lugar de existência. A dança constitui-se como um processo da vida e do cotidiano das pessoas (MARQUES, 2003).

Diante disso, a dança moderna, para a autora, foi capaz de iniciar esse movimento inovador, estruturando aí uma nova concepção de dança que não se aprisiona em corpos ditos próprios para ela e que fosse capaz de negar as regras, princípios e normas defendidas pelo balé clássico, negando a rigidez deste e seus princípios de perfeição.

A dança, com o enraizamento da dança moderna defendida por Isadora Duncan, diz não a todos os movimentos pré-concebidos e a gestos determinados, inicia-se um momento de inovação, dando espaço para tantos outros pensarem na possibilidade de uma dança livre (GARAUDY, 1980).

Os precursores deste movimento, Ted Shawn, Ruth Saint-Denis, Martha Graham e Rudolf Laban, são fundamentais para a concretização de uma outra dança alicerçada na recusa dos padrões da clássica, buscando uma linguagem que pudesse colocá-la mais próxima do homem de seu tempo. Instaura-se a possibilidade da dança moderna “viver intensamente o que há de mais significativo nas angústias e nas promessas do mundo moderno, de inventar os novos signos capazes de exprimi-las” (GARAUDY, 1980, p. 136). É com a perspectiva de inovar e de criticar que, a partir dos anos 50, pode ser possível observar novos sentidos para se fazer dança.

Garaudy (1980) sustenta que se trata da negação da negação, momento em que um grupo de novos coreógrafos começa a negar os discursos materializados da dança moderna de até então, e ir em direção a uma nova concepção de dança, intitulado por este de “nova dança”, e que Marques (1999) significará como dança pós-moderna.

De acordo com Marques (1999, p. 26), essa forma de dança assume um discurso oposto ao divulgado pela dança moderna da década de 30, “é uma rebelião contra os mentores de seus mentores”. É a partir dos trabalhos de Mercê Cunningham que a dança pós-moderna propõe uma nova forma de inscrição coreográfica, retirando

da cena a questão sentimental. Para ele, a dança começa pelo movimento desprovido de questões dramáticas e figurativas da dança (GARAUDY, 1980).

Tendo como referência as questões vividas pela arte da época, Garaudy (1980, p. 147) afirma que “[...] não se trata somente de uma nova forma de arte, mas da busca de uma nova maneira de existir. De ver de se mover..., procura-se uma nova maneira de dançar quando uma fratura da história obriga o homem a procurar uma nova maneira de existir”. Dessa forma, nasce um novo formato no modo de fazer dança conduzindo a uma ruptura com a totalidade preconizada pela dança moderna, indo em direção ao isolamento, à diferença e à fragmentação que são propostas fundamentais no trabalho de Cunningham.

Marques (2003, p. 174) garante que “[...] a dança proposta não tem interesse em simbolizar, representar, narrar, em expressar algo”, mas trata-se de um trabalho de “política da percepção” a partir do qual se “[...] evoca a participação ativa do espectador, participação esta que ocorre a partir do momento em que ele deve escolher, detectar, direcionar ou até mesmo relacionar os elementos da arte que estão soltos” (2003, p. 175).

Essa breve contextualização histórica sobre as mudanças de paradigmas sofridas no mundo da dança se faz importante para refletirmos sobre as condições de produção do discurso crítico de Marques. Segundo esta autora, infelizmente, esse momento singular da dança não se concretiza em seu ensino. Apesar das inúmeras mudanças ocorridas na década de 60 e 70, o ensino da dança encontra-se restrito, paradoxal, equivocado. Pautadas no tradicionalismo, as produções de dança celebram o “virtuosismo, o espetáculo, o aprimoramento técnico”, em comemorações esvaziadas de sentidos e significados.

Considerando as observações de Marques e o arcabouço teórico da AD, podemos supor que a prática do ensino de dança nas escolas se mantém no nível da repetição empírica (mnemônica), também chamada por Orlandi (2000), de efeito papagaio. Ou seja, não se historiciza o dizer e o sujeito, logo o discurso se mantém sempre o mesmo, no nível da repetição sem possibilitar deslocamentos significativos na constituição de novos dizeres, que façam emergir outros discursos. Não há fluência de sentidos, que provoquem assim um deslocamento dos dizeres: “[...] o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não

reverbera. Estaciona. Só repete” (ORLANDI, 2000, p. 54). Há neste caso, uma estagnação do sentido por parte dos professores responsáveis pelo ensino de dança e uma repetição de conduta que não convida ao deslize para um novo discurso.

Marques (1999) destaca ainda que a escolarização da arte e da dança vem excluindo e/ ou cristalizando o ensino destas nas escolas formais. Nesse sentido, os movimentos que, inicialmente, se sustentavam como revolucionários, ao se tornarem escola, perdem seu tom inovador. Ao “virar escola”, artistas, movimentos artísticos e linhas de pesquisa são “didaticamente sistematizados perdendo, na maioria das vezes, seu ‘tom inovador’, sua dinamicidade, imprevisibilidade, indeterminação” (1999, p. 46, grifo da autora). De acordo com a teórica,

[...] artistas – ou seus seguidores – que ousaram transformar seu processo criativo em escola, muitas vezes desenvolveram práticas pedagógicas que não correspondem, ao longo de anos, propostas estéticas de seus trabalhos artísticos. Assim como Martha Graham, que virou uma técnica; com Rudolf Laban, que no Brasil transformou-se em método; com Mercê Cunningham, que é lembrado primordialmente por seus procedimentos coreográficos (MARQUES, 1999, p. 46).

A necessidade deste enquadramento encontra o seu fundamento na racionalidade humana difundida pelo projeto iluminista, ou seja, o pensamento educacional ocidental possui uma organização racional na sua forma de compor o seu cotidiano. Essa lógica de utilização de uma razão instrumentalizada se constitui enquanto prática pedagógica tanto nas aulas de dança quanto nas demais disciplinas na escola (MARQUES, 1999).

Segundo Marques (1999), a modernidade instituída como verdade absoluta instaura uma soberania da palavra, dos processos lineares de conhecimento como os únicos possíveis, desprezando assim a construção de conhecimento que se possibilita pelo não verificável, palpável, abstrato. A crítica se estabelece sobre o discurso de uma educação pautada por um pensar iluminista com características de “um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico” (1999, p. 51). Essa construção de verdade torna-se única e comum a todos os homens.

Os procedimentos que primam pela lógica racionalista e que determinam os planejamentos de Arte/Dança acabam por retirar da mesma o espaço para o múltiplo,

para o qualitativo, para o singular que compõem uma condição da educação contemporânea. De acordo com Marques:

Historicamente, a maneira mais fácil de lidar com este componente indeterminado, múltiplo e qualitativo da arte foi escolarizá-la: ora imprimindo ao ensino de Arte/Dança caráter de cópia alienada com valorização excessiva do fazer artístico mecânico e pré-determinado, ora creditando às práticas “espontâneas”, sem fundamentação teórica e/ou técnica, todo o conteúdo da educação artista (1999, p. 53, grifo da autora).

Determinando uma distância entre os enquadramentos da arte e suas significações da produção artística, no sentido que o sistema quantitativo não permite explorar, estão:

[...] o debate entre críticos, a impossibilidade de consenso, a subjetividade implícita não exclusiva, a variedade de respostas e julgamentos frente a um mesmo trabalho artístico de acordo com conceitos, gostos, expectativas, visões de mundo (MARQUES, 1999, p. 53).

Talvez as questões de qualidade/quantidade discutidas por Marques (1999) nos reenviem às reflexões de Benjamin (1994). A análise deste filósofo sobre a qualidade se convertendo em quantidade parece retirar da arte/dança as possibilidades de contestação, uma vez que, existindo produções em quantidade, é comum repor-se o mesmo. Não havendo tempo suficiente para se trabalhar com a qualidade, observa-se o aligeiramento das produções artísticas que buscam a homogeneização, as fórmulas prontas e o padrão estereotipado, impossibilitando, assim, a diversidade de questões que a arte/dança possa vir a provocar. Trabalha-se com uma razão mecânica e instrumental, inserindo a dança em processos repetitivos, enfadonhos, duais e separatistas.

Benjamin (1994) dirá que o apagamento significativo da arte/dança se converte na impossibilidade entre a atitude de fruição e a atitude crítica, uma vez, que os aspectos quantitativos levam o sujeito a não desfrutar criticamente os objetos artísticos. Processo que acreditamos observar nas práticas escolares do ensino de dança, destacado por Marques.

É evidente que a qualidade, ao transformar-se em quantidade para atender a procedimentos racionais de reprodução, apaga as possibilidades de processos criativos, expressivos e artísticos no ensino da dança na escola. Como resultado, reduz-se o significado da dança, agora concebida como elaborações coreográficas precárias, sem que os elementos dela signifiquem o corpo dos(as) alunos(as). Prática escolar que, ao

invés de fortalecer a dança no ambiente escolar, reduz sua potência artística e educativa e a formata em procedimentos padrões. Marques afirma que:

[...] as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. De fora para dentro, regras posturais baseadas na anatomia padrão, seqüências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-de-ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade (MARQUES, 2003, p. 26-27).

É interessante percebermos que a denúncia de Marques sobre a escolarização da Arte/Dança tem como destaque, em um primeiro momento, sua ligação com o procedimento da razão lógica, cujo discurso está enraizado em uma prática pedagógica caduca, possuindo inúmeras amarras para se desligar de uma produção padronizada e mecanicista; em um segundo momento, a falta de qualificação dos professores, que possuindo uma formação alijada da área de dança, compromete um pensar criativo e reflexivo na produção de dança na escola.

Marques defende a dança como forma de conhecimento, que possui conteúdos mais amplos os quais ajudam a compreender e a fruir a arte, e conteúdos específicos que se aprendem fazendo e sentindo: “[...] a dança em forma de arte, está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo – ou o liberar de emoções” (2003, p. 24).

Nesta perspectiva, é preciso produzir um “fazer-pensar” que tenha como objetivo a criação do ser humano transformador da sociedade. Ao significar a dança como conhecimento, a autora esclarece que a dança é possível na escola, uma vez que porta princípios pedagógicos capazes de ensinar e formar sujeitos através dos movimentos.

Se a dança como ato é capaz de engendrar aquisições emocionais, racionais, físico-corporais e estéticas, ela enquanto arte é uma articulação do movimento, do corpo e o meio, gerando relações simbólicas e significativas. Neste sentido, o movimento irá se constituir como arte na medida em que se relaciona com aspectos da dança: o dançarino, o som e o espaço, ou seja, nas articulações do movimento e a coreologia.²² A

²² Coreologia faz parte da proposta metodológica desenvolvida por Rudolf Laban. Marques (2003, p. 28) a define como o estudo da dança, a lógica da dança, as estruturas da linguagem da dança. A coreologia nos ensina que dança é, na verdade, uma articulação entre movimento, dançarino, som e o espaço geral.

dança deve ser contemplada na escola não como corpo em movimento, mas essencialmente enquanto arte (MARQUES, 2003).

O corpo é concebido por esta autora como socialmente construído, partindo do princípio que “[...] o corpo humano é nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formada por histórias e práticas de constrição e controle. Com isto, nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social” (MARQUES, 2003, p. 117).

É no processo que envolve a dança em nossos corpos, através de sentimentos cognitivos interligados com os processos mentais, que iremos compreender o mundo de forma diferenciada em uma visão artística e estética. Esse é um aspecto crucial no discurso da autora sobre a dança que se faz na escola, pois ela acredita que “[...] o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2003, p. 25). Portanto, o corpo é capaz de ser elemento formativo na educação dos indivíduos.

Outro elemento a ser destacado na formação discursiva apresentada por Marques é o fato de que, para esta autora, a dança no espaço escolar deve ser concebida como arte: “[...] a especificidade da dança, está em tratá-la como arte e não como movimento, terapia ou recurso educacional” (MARQUES, 2003, p. 28).

A autora defende o processo de inserção da dança dentro da escola, ressignificando o ensino desta como processo que cabe articular a indeterminação da arte, suas provocações a um fazer-pensar, permitindo o convívio com a singularidade da mesma. Observamos, ainda em seu discurso, um investimento numa educação contemporânea que assegure uma nova significação da dança na escola em que o corpo se inscreva dentro de uma nova gestualidade criativa e crítica.

3.1.2.3 Arte e educação

No que se refere à articulação arte e educação, Marques (1999) apresenta, em sua formação discursiva, o trabalho de Ana Mae Barbosa (1992). A autora afirma que no ensino de arte deve-se “[...] dar ênfase à leitura da palavra, dos gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas de nós mesmos e do mundo em que

vivemos” (MARQUES, 1999, p. 36). Deve-se ainda direcionar-se para a formação do apreciador e fruidor da arte, considerando o contexto histórico, econômico, político e social de cada peça ou obra de arte. É por isso mesmo que o entendimento da arte – o fazer, o apreciar e o contextualizar – não pode se dar à parte dos conhecimentos que essa traz presentificados em sua materialidade. Compreendendo a importância de se considerar as múltiplas relações entre a razão, a emoção, o pensamento, a ação, a individualidade e a sociabilidade, a pesquisadora sugere que “[...] o conhecimento em arte articula-se com o conhecimento através da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade” (MARQUES, 1999, p. 43).

Em uma educação pela dança no sentido do fazer-pensar, defendida por Marques (2003, p. 24), é necessário “[...] educar corpos que sejam capazes de criar pensado e re-significar o mundo em forma de arte”. Uma vez que se propõe a criatividade como elemento intrínseco ao ato educativo, recoloca-se a produção de saberes singulares, pois “[...] existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Desta forma, é nos aspectos criativos que há a possibilidade de transformação de conhecimento já adquiridos e na aquisição de outros saberes que venham a fazer parte de uma educação para a vida, fazendo do conhecimento um processo de busca.

A dança na escola pode revelar um mundo de possibilidades diferenciadas, contribuindo na educação de maneira direta e decisiva para a formação do ser humano, de forma crítica. A educação consiste em problematizar, desvelar e transformar a realidade social do aluno criando e recriando o mundo através da arte. Posicionando-se a favor de uma visão de educação contemporânea, Marques destaca que os alunos devem apreender sobre o mundo não apenas através das argumentações verbais, mas também através do mundo das imagens e dos movimentos.

Tendo em vista tais considerações, de acordo com Marques (2003), a formação de professores que atuam com dança na escola constitui-se no maior desafio para a implementação desta no espaço escolar. A falta de um olhar sustentado em um fazer/pensar que envolva os processos criativos, estéticos e críticos tem comprometido o ensino de dança na escola. Concebida apenas como suporte ao processo ensino-aprendizagem, sua atuação se dá apenas como meio, ou recurso educacional.

É a partir do referencial do artista-docente que Marques (1999), concebe a atuação do professor de dança na escola. Ou seja, o artista-docente é aquele que faz a interlocução entre o mundo da dança e da educação –, que cria, interpreta, dirige e busca a educação em seu sentido mais amplo –, pensando na sala de aula como espaço cênico, com possibilidade de criar, de recriar e de propor um trabalho artístico-educativo. A autora afirma ser possível um olhar para o ensino de dança fundamentado nas:

[...] múltiplas interfaces e intersecções criadas, articuladas e propostas pelo artista-docente entre os mundos vividos, percebidos e imaginados dos alunos permite a compreensão, a problematização, o desvelamento, a descoberta e a eventual transformação das situações evidenciadas como contexto propostos neste trabalho (MARQUES, 1999, p. 117-118).

A discursividade apresentada por Marques parece-nos poder ser remetida às reflexões realizadas por Benjamin (1994), nas quais a entrega à experiência estética possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, permitindo ao sujeito se significar e produzir sentido diante da obra e da vida. Dessa forma, poderia haver um elo entre o ato de percepção tátil e percepção ótica transitando da observação casual a observação com recolhimento. Assim, entendemos, de acordo com as reflexões adornianas, que a educação possa ser a base para uma apropriação significativa da dança, orientando os sujeitos no mundo de modo que a barbárie não se repita (ADORNO, 1995).

Novamente pensamos ser possível supor semelhanças entre a educação problematizadora, defendida por Marques, e a educação no sentido da emancipação sugerida por Adorno. Tal aproximação ocorre, uma vez que ambas propõem a formação de sujeitos críticos e autônomos que tenham poder de reflexão e de autodeterminação, com capacidade de apropriar-se da realidade com autoridade, interiorizar seus conhecimentos, identificar e decifrar os modos de aprisionamento determinados por uma semicultura.

O ensino de dança para Marques encaminha-se para uma formação crítica na medida em que lança olhares para a realidade procurando revelar, desvelar e ressignificar o que se encontra reificado pelo discurso dominante. A autora idealiza uma educação contemporânea que tem o corpo como meio para uma concepção criativa, crítica e transformadora da sociedade.

3.1.2.4 Ensino de dança

Cabe ao ensino de dança ligar valores e ações que desencadeiem um posicionamento crítico e uma compreensão do mundo em que vivemos. Assim, “o estudo, a compreensão da dança – corporal e intelectualmente – vão muito além do ato de dançar” (MARQUES, 2003, p. 23), e sim, encaminham-se para uma apreensão e um aprendizado do mundo.

Apresentando como formação discursiva as reflexões de Paulo Freire, Marques (1999) afirma que o ensino da arte precisa valorizar o contexto histórico/cultural/social dos alunos, a fim de possibilitar uma ação significativa, crítica e consciente do discente em relação à realidade da qual ele pertence. A proposta da autora gira em torno de um tema gerador²³ que polariza uma educação centrada na realidade social dos alunos, possibilitando uma ruptura com “propostas de ensino que vinham/vêm isolando alunos entre as quatro paredes das salas de aula com a finalidade exclusivamente conteudistas (a educação bancária)²⁴ ou psicologizadas”(1999, p. 42).

Marques propõe uma metodologia para o ensino da dança/arte articulando o contexto vivido, percebido e imaginado como elementos de construção e constituição do contexto ampliado do aluno²⁵. Com as palavras da autora:

Proponho que o trabalho com a dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança (MARQUES, 1999, p. 94).

A dança em situação educacional deve se basear no contexto dos alunos como ponto inicial para as demais articulações de um fazer dança, através de

²³ Tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras (FREIRE, 1987, p. 88).

²⁴ Na concepção bancária “em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58).

²⁵ Marques (1999) entende como o vivido ou práticas espaciais materiais (bens, dinheiro, trabalho, sistemas de transportes, comunicação, mercados); o percebido ou as representações do espaço (medidas sociais, psicológicas, físicas, mapas mentais, representações, discursos); e o imaginado ou espaços de representações (atração/repulsão, distância/desejo, familiaridade, ficção científica, mitologias, poética do espaço).

problematizações, transformações, construções, desconstruções e desvelamentos. Temos aí, segundo Marques (1999, p. 94), uma eco-ação:

[...] uma maneira de educar que permita a formação de sistemas, de inter-relações baseadas na idéia de cooperação, pois reiterando minha idéia inicial, não podemos mais ignorar esta imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem parte do mundo atual.

Marques propõe uma metodologia que tem como referencial o dançar com o outro, uma vez que nesse processo ajusta-se o tempo de criação ao tempo do outro, olhar e sentir o outro e a si mesmo. Marques (1999) ao tratar do conceito de cooperação, composto de interligações das estruturas e funcionamento do corpo conjunto com o movimento, remete-se as reflexões de Stinson (1995). “Ouvir, sentir, perceber e experimentar conscientemente as relações entre respiração, energia muscular, cadeias ósseas” e ainda as qualidades de movimento como a ligação com o espaço, e escolha das ações, é que irão direcionar para fazer dança fundamentada no conceito de cooperação (STINSON, 1995 apud MARQUES, 1999, p. 95).

Marques afirma ainda ser necessário fazer um tipo de conexão entre o espaço da sala de aula e o mundo, para que as aulas de dança não sejam um momento de escapar deste. As aulas de dança devem ser, então, um espaço de crítica, um lugar para nos compreendermos e compreendermos o mundo que nos cerca. Dessa forma, a autora propõe “[...] uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança” (MARQUES, 1999, p. 96), providenciando uma relação entre corpos, movimento, mentes, histórias de vida e conteúdos específicos da dança.

Conforme é possível observarmos, temos no discurso de Marques a ressignificação de uma forma nova de pensar a dança no espaço escolar. Utilizando o pensamento do filósofo Jean-François Lyotard, a autora destaca que é preciso re-escrever a modernidade, fazer de novo o que ainda está vivo, mas que foi extinto do passado. Por meio do conceito desenvolvido por Freud de perlaborar, podemos assinalar que “[...] pensar o sentido do ensino de dança na contemporaneidade implica entendê-lo não como repetição, lembrança, mas como um processo de ‘ana’, um processo de análise, anamnese, anagogia, e de anamorfose” (MARQUES, 1999, p. 67, grifo da autora).

Quanto ao valor educativo da dança, a autora apóia-se em Laban, situando em primeiro lugar “[...] um domínio do movimento saudável e em segundo o realce da harmonia pessoal e social promovido pela observação exata do esforço”. Completa ainda que “o novo treinamento da dança encoraja o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos vários esforços do movimento, garantindo, assim, apreciação e desfrute de qualquer, até mesmo das mais simples ações de movimento” (MARQUES, 1999, p. 73).

Na discursividade de Marques (1999), uma educação em dança deve organizar-se em uma leitura determinada na coreologia. Indo ao encontro com a dança em si, centra a arte nos mecanismos de movimento e não nos resultados e enfoca um fazer dança reunido na pesquisa, educação, escrita, performance e coreografia. Ao providenciar uma “proposta de educação contemporânea que valoriza a diversidade de interpretações, a multiplicidade de leituras, a polifonia de vozes” (MARQUES, 1999, p. 86), propõe a dança na educação como uma possibilidade de viver a pluralidade e a diversidade instituída na sociedade contemporânea.

Destaca a autora, ainda, que uma educação em dança na escola deve girar em torno de um conhecimento da **dança em si**, ou seja, em procedimentos que levem a um entendimento desta. Outro método seria o de **como dançar**, fundamentando-se nas estruturas do movimento conjuntamente com o conhecimento das habilidades corporais, providenciando o quê, onde, como e com quem/o quê nos move; conjugados com os saberes **sobre a dança**, embasada nos próprios conteúdos da dança que a autora denomina de contextos da própria dança como seus elementos históricos, culturais e sociais e completa com outros estudos da história, da estética, da crítica, da sociologia, da antropologia, da música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia.

Assim, podemos pensar que Marques concebe o mundo do ensino de dança como uma construção conjunta entre seus interlocutores, articulando suas experiências e saberes. Estes dialogam continuamente, significando e ressignificando, gerando, portanto novas atitudes críticas diante do mundo da vida, da dança, da arte e da educação, enfim da sociedade.

Considerando que um discurso não nasce pronto e não se constitui do nada, face à discursividade teórica de Marques, é possível ouvirmos inúmeras vozes, como as de Rudolf Laban, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Susan Stinson dentre outros. Tais

vozes constituem modos de significar e dar sentido ao ensino da dança que reverberam na discursividade de Marques.

Conforme vimos no capítulo anterior, como nenhum sujeito pode ser considerado como origem de seu dizer, as expressões e as palavras que passam a fazer parte de seu dizer, já foram ditas por outros em outros lugares (ORLANDI, 2000). No que concerne à construção do discurso de Marques, podemos perceber o enunciado de Orlandi através do seguinte recorte:

Meu encontro com a pesquisa qualitativa se deu por meio dos artigos e contato pessoal com Susan Stinson, que há muitos anos trabalha com essa perspectiva na área de dança. Aprendi com ela a importância de compartilhar nossas histórias, pois “sei que as forças que afetaram minha própria experiência e pensamento também [provavelmente] afetaram as experiências e pensamentos de outros professores de dança, independentemente de eles terem chegado às mesmas conclusões” (MARQUES, 2003, p. 107, grifo do autora).

A autora afirma ainda que “acima de tudo, aprendi que minha história não é uma história individual, que o eu que faz minhas próprias experiências é um eu formado por influências sócio-culturais” (MARQUES, 2003, p. 107).

Esse jogo entre o já dito e o a se dizer é que fará com que o sujeito Marques se movimente e formule outros dizeres. Sua memória discursiva lhe possibilita identificar e se deslocar produzindo novas elaborações discursivas, ainda que a essa memória não tenha mais acesso. Também vimos, anteriormente, que a identificação com determinado discurso e não com outros faz funcionar o segundo esquecimento, em que o sujeito faz a escolha de um determinado discurso e apaga outros, acreditando que ele é agente do que fala, e que só poderia falar a partir daquele significado.

A elaboração de Marques referente ao ensino de dança permite-nos perceber sua história com aquela, sua memória de significação do corpo nas aulas de balé clássico, e de como os processos de significação aí produzidos são determinantes na construção de uma metodologia que relacione um aprendizado intelectual e a ligação possível entre “pensar dançando e dançar pensando” (MARQUES, 2003, p. 108).

Vejamos um recorte do processo de formação da dança na história da autora: “Comecei a dançar já muito pequena, com quatro anos de idade. Com sete, praticamente obriguei minha mãe a me colocar no balé. [...] O balé clássico tomou conta de meu corpo e de minha vida por dez anos” (MARQUES, 2003, p. 110). A autora continua: “[...] meu corpo (e mente) ainda estava moldado somente para aceitar o balé

clássico como modalidade de dança ‘de verdade’ (MARQUES, 2003, p. 110, grifo da autora).

Embora a autora afirme que seu corpo “não queria mais o balé clássico” devido a sua mudança de vida e de valores, será que os significados aí constituídos dissolveram-se com o abandono dessa linguagem de dança? Isso nos leva a refletir sobre a complexidade da proposta de Marques em relação ao ensino da dança na escola que, no nosso entendimento, parece tão complexo quanto à própria estrutura do balé clássico.

Conforme apontamos anteriormente, Marques (1999), em sua proposta para o ensino de dança na escola, defende que este deve girar em torno de uma prática plural e multifacetada: “Centrados no contexto dos alunos, através de que subtextos, textos e pretextos poderá ele melhor compreender, participar, desvelar, problematizar e transformar seu contexto?” (MARQUES, 1999, p. 102).

Mas será o professor que trabalha com dança na escola capaz de articular essa proposta? O estudo da coreologia é tão simples e aplicável assim? Parece não ser. E o cuidado para se trabalhar com essa proposta, ao nosso ver, é imenso, pois existe o engano de cair no esvaziamento desta pelo não entendimento, ou interpretações equivocadas. Articular texto, contexto, subtexto e pretexto; mais o mundo vivido, imaginado e percebido pelo aluno e conjunto de alunos, torna-se complexo, complicado, levando-se em consideração a formação do professor de dança.

Sua proposta indica uma especificidade do professor de dança-artista-docente que não condiz com a realidade presente na grande maioria das escolas. Sabemos que, geralmente, os docentes que trabalham com dança em instituições de ensino não são artistas-docentes. Além do mais, devido à diversidade de formação pode ocorrer de os professores que trabalham com a dança na escola não possuírem tal aprofundamento, como é sugerido pela própria autora: “[...] essa proposta pressupõe que o profissional tenha um conhecimento amplo, profundo e crítico da dança em si para que possa transitar de maneira fluente entre as possibilidades que esta área do conhecimento oferece” (MARQUES, 1999, p. 102).

Conceber um artista-docente para trabalhar com dança na escola, conforme defende Marques, aponta para uma grande contradição na medida em que a própria autora considera que “na prática, tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Arte vêm trabalhando com dança nas escolas”

(MARQUES, 2003, p. 22). E esses professores, na sua grande maioria, não são e também podem não pretender ser artista-docente.

3.1.3 A Dança na Escola Enquanto Linguagem Expressiva

Somos nosso corpo. Somos unos. Toda educação passa pelo corpo. Toda educação é educação dos sentidos. A dança, nesse contexto, viria apenas contribuir para essa percepção, desenvolvendo indivíduos mais sensíveis.
(STRAZZACAPPA, 2001, p. 75).

Conforme vimos no segundo capítulo, todo e qualquer discurso é revelador dos lugares e posições ocupadas pelo seu enunciador. Ao se apresentar na *9º Dance and the Child International Conference* (Daci), ocorrida em agosto do ano de 2003, em Salvador (Bahia), Márcia Maria Strazzacappa Hernández, define-se da seguinte forma:

Como artista, sou atriz e bailarina. Como intelectual, sou pedagoga, bacharel em dança, mestre em Metodologia de Ensino e doutora em Arte – Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris. Profissionalmente, trabalho como professora da Faculdade de Educação da Unicamp
(STRAZZACAPPA, 2006, p. 57).

Se o sujeito se marca discursivamente através dos lugares de onde fala, da forma que fala é porque se inscreve a partir das posições ideológicas que significam os seus dizeres. Para Orlandi (1996), o sujeito é atravessado pela história, e é desta que se diz, marcado pelo inconsciente que se faz presente no discurso. Quando o sujeito diz, ele diz de um lugar da sociedade para alguém de outro lugar da sociedade e isso faz parte do processo de significação. Como nos lembra Roure (1999), um sujeito pode apresentar uma ou várias formações discursivas, assim, somente a partir da análise que poderemos apreender por qual posição discursiva é marcado de modo predominante.

3.1.3.1 Arte e expressão

Para Strazzacappa, o ensino de dança oferece a oportunidade de se viver a arte como poesia e a educação como ciência. Em seu texto “Dançando na chuva e no chão de cimento”, a autora destaca que a arte é meio de expressão e comunicação que “[...] existe para que possamos nos expressar. Dizendo por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras” (2006, p. 40). A teórica afirma ainda que o indivíduo tem necessidade de apropriar-se das inúmeras linguagens artísticas a fim de responder as suas questões internas. No artigo “Teatro na Educação: reinventando mundos”, escrito em parceria com Tiche Vianna, a arte é definida como uma forma de desenvolver, criar e recriar mundos.

A arte propicia igualmente o exercício da sensibilidade. A pintura, a música, a dança, a representação teatral, a escultura e tantas outras formas artísticas aguçam nossos sentidos e provocam sensações diversas nas pessoas. Uma mesma obra pode propiciar sentimentos de amor e ódio, atração e repulsão. Não existe certo ou errado, pois estamos lidando com o nível do sensível, do humano (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2001, p. 117).

A autora compreende que as várias manifestações artísticas – música, teatro, artes plásticas e dança – auxiliam o indivíduo a expressar-se diante do mundo. A arte concebida como possibilidade de expressar o que não é comunicável por meios de palavras serve como suporte para que falemos por meio dela (STRAZZACAPPA, 2001).

Ao teorizar sobre a troca de experiência em cursos de formação para professores, Strazzacappa (2001), alerta que em sua concepção “arte só se aprende fazendo”. Ou seja, “[...] o aprendizado se dá no fazer e não apenas na observação e na discussão. Toda e qualquer atividade artística corporal para ser aprendida necessita obrigatoriamente do fazer” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Para Strazzacappa, o aprendizado do corpo deve-se materializar na cena, ou seja, só se aprende dançando. Ou melhor, a materialidade do verbalizado deve se encontrar no movimento. Neste sentido, seu discurso parece ser marcado por significados advindos de sua posição ocupada como artista, atriz e bailarina: a dança não se aprende nos bancos da sala de aula, mas na articulação de um aprendizado

teórico e prático. A autora fala de sua posição de artista do corpo, ela se diz deste lugar e isso a significa, o que lhe confere a identidade de artista.

É por isso mesmo que, para a AD, as marcas discursivas apresentadas em um texto dizem da formação discursiva e ideológica apresentada pelo autor produzindo um determinado sentido e não outro. O que significa dizer que um discurso sobre o ensino de dança, enunciado por um professor/pesquisador, provavelmente, apresente diferenças em seu arcabouço conceitual.

3.1.3.2 Dança e corpo

No discurso da Strazzacappa, a dança é significada como elemento: mágico, ritualístico, cerimonial, de celebração e de diversão. A autora explicita que a dança sofre, ao longo dos tempos, inúmeras transformações, não em substituição aos seus objetivos e formatos, mas por acréscimos e negações. Naturalmente, a dança pode ser representada em espetáculos, em cerimônias, em celebrações, em festas e, independente da linha estética que ela professa, ela surge da magia, e pode ter diversas funções entre elas, cita a sua ligação com a expressão, com o espetáculo e com a recreação (ou jogo) (STRAZZACAPPA, 2001).

Assim, na concepção da Strazzacappa (2001, p. 40), a “dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo. Não importa qual a estética que lhe seja inerente, ela emerge da profundidade desse ser humano”. Sendo assim, a autora contempla em seu processo discursivo que a dança, no espaço escolar, é uma linguagem artística, que fornece uma prática prazerosa e uma possibilidade para que os alunos se expressem através do corpo. Strazzacappa significa a dança na educação como modo de expressão, sendo que o caráter expressivo da dança na educação se encontra nas possibilidades de transformação que são instauradas pela dança, em uma atitude educativa. Fica, pois, claro que a autora considera um equívoco os nomes de “dança educativa”, “dança expressiva”, “dança criativa”, para designar os trabalhos com dança na escola – argumenta que a dança é educação, expressão e criação, e que se a dança não for composta desses elementos, não é dança (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44).

A mesma autora adjetiva o corpo como unidade, referindo-se que ao falar sobre corpo, o está entendendo com suas técnicas, sua cultura e seus símbolos, ou seja, um corpo único, e que este é o primeiro lugar das manifestações dos nossos desejos e vontades. O corpo é uma técnica quando é agente da ação e produto quando é arte, fazendo uma ligação entre o palco e o público (STRAZZACAPPA, 2006).

Para Strazzacappa, o corpo comunica, expressa e através dele somos vistos e vemos. Dessa forma, a teórica afirma que “[...] o corpo é ao mesmo tempo, memória, reservatório de uma história passada, e projeção do futuro, com sua bagagem genética, seus sonhos, desejos, projetos etc” (2006, p. 45).

Assim, podemos constatar que, na perspectiva dessa autora, a educação se dá pelo corpo em todos os momentos. A própria Strazzacappa (2001), recorda ainda que toda educação tem no movimento um dos seus primeiros atos de presentificação humana, e que a dança proporciona um aprender a pensar com o corpo, através do movimento.

3.1.3.3 A educação

Strazzacappa, em seu texto “Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas”, discute a forma como a dança sobrevive na escola. A referida autora defende que é preciso compreender que a dança faz parte da humanidade e que a escola é *locus* das questões humanas, logo, a dança precisa acontecer também neste espaço.

A dança é uma área de conhecimento com seus próprios contornos. Dessa forma, é preciso superar a sua inserção na escola enquanto complemento de outras disciplinas, enfeite nas datas festivas da instituição de ensino e/ou ainda como instrumento da melhoria das qualidades físicas e motoras. A teórica compreende que o ensino de dança na escola possui um fim em si mesmo, e afirma que “[...] os profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de analfabetismo teórico-reflexivo” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 20).

A autora elabora uma crítica pelo fato de a dança estar na escola tendo como suporte uma visão romântica e libertadora dos males da humanidade, ou ainda, como forma de desenvolvimento motor, psicológico, social, afetivo, em que muitas vezes

aparece como forma de ensinar conteúdos de outras disciplinas. Para Strazzacappa, essa visão constitui uma forma utilitarista, instrumental e assistencialista de usar a dança. Nestas condições, a autora propõe outros caminhos para a dança na escola, afirmando que esta é espaço de formação através da dança e não ocupação do tempo ocioso de crianças e adolescentes.

Nos dizeres de Strazzacappa (2001), uma educação corporal está a cargo de todas as pessoas responsáveis pela formação dos alunos, e a dança pode contribuir no sentido de desenvolver indivíduos mais sensíveis. A dança na escola pode despertar a sensibilidade artística do aluno, por meio da apreciação, ampliação de experiências culturais dos mesmos e formação de produtores de arte e indivíduos apreciadores de dança. Na escola pode-se também trabalhar os códigos, os sentidos e os símbolos dessa linguagem.

Neste ponto nos deparamos com o olhar da autora sobre o professor de dança. Para ela, as interlocuções entre os conteúdos e os sentidos da dança são responsabilidades do professor de dança. Ele é o criador, o articulador que utiliza suas “[...] capacidades criadoras, adapta os conteúdos a diferentes situações, ambiente, aluno, público e expectativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 46).

A autora destaca que o professor de dança não necessita ser um virtuoso em dança e nem ser um exímio bailarino, mas precisa ter vivido, sentido a dança no seu corpo, a fim de trabalhar sua sensibilidade, “[...] compreender seus conteúdos, sua importância e a sua expressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 65). E completa a argumentação afirmando que,

[...] toda atividade artística corporal para ser aprendida necessita obrigatoriamente do fazer. Assim sendo, a aprendizagem corporal é intrinsecamente prática. Só podemos aprender o movimento por meio do próprio movimento. É impossível aprender a se mover lendo em livros. Trata-se de um processo totalmente empírico (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Podemos observar essa afirmativa em um outro recorte do seu texto:

Como toda arte, a dança só pode ser aprendida pela execução. Vale a regra do aprender fazendo. O indivíduo aprende a dançar dançando. [...] o fazer (dançar) deve ser compreendido como o exercício de uma prática e esta não precisa necessariamente ser profissional (STRAZZACAPPA, 2001, p. 65).

Vemos em seu discurso a regularidade das expressões “aprender”, “fazer”, que nos possibilitam pensar na necessidade da autora em evidenciar que a dança deve articular em seus processos discursivos a vivência prática, através de seus próprios procedimentos e não ser ferramenta de outras disciplinas para justificar sua presença na escola.

Podemos perceber certa insatisfação da autora sobre a falta de uma especificidade em relação ao trabalho com dança. Assim, ela reforça a necessidade de que para se trabalhar com dança na escola é preciso ser um estudioso da dança. Neste aspecto, há uma insistência para que seus interlocutores possam vir a compreender essa precisão, em seus próprios corpos. A aprendizagem da dança necessita da experiência, no encontro com os próprios limites e possibilidades, abrindo-se um leque para as vivências com o outro, que passa pelo corpo, que se alimenta da dança, no sentido do tocar, do ser tocado. É uma experiência viva, por meio do contato olho no olho, no falar, no ouvir, enfim, que não se encontra em livros (STRAZZACAPPA, 2001).

Conforme a teórica, a prioridade de conteúdos para a escola para o ensino de dança deve permear conteúdos da linguagem criativa. Ao referir-se às aulas de balé clássico, a autora chama atenção dizendo que esse conteúdo não é interessante para ser oferecido na escola, pois supõe um acúmulo de valores que vem intrinsecamente relacionado ao seu ensino: uma técnica pré-determinada que privilegia corpos magros e longilíneos. Enfatiza que a dança na escola deve ser para todos e, portanto, deve proporcionar às crianças e aos jovens um contato com a linguagem artística como meio para que estes se expressem pelo corpo e não tenha como objetivo a formação de bailarinos.

As chamadas técnicas codificadas, na concepção de Strazzacappa, não são adequadas para o ensino de dança na escola, uma vez que apresentam passos e formas pré-estabelecidos. Essas técnicas retiram do aluno a possibilidade de experimentar, de criar movimentos, de conhecer seu corpo e o corpo do outro.

A criança, em vez de explorar seus próprios movimentos, tem de copiar modelos prontos de movimentação e encaixar seu corpo e seu movimento num molde codificado [...] movimentos padronizados não são adequados ao desenvolvimento motor e criativo da criança (STRAZZACAPPA, 2001, p. 52).

Mas, dizer que não são adequados não significa afirmar que não possam ser experimentados. A dança na escola é justamente um convívio com o universo da dança, passando pela improvisação, criação, danças populares, visitando as danças codificadas e tantas outras manifestações. O que não se indica é a fixação de uma determinada dança, até pela quantidade de alunos e inadequação do espaço. Precisamos compreender que a dança clássica tem seus princípios e é importante na evolução da história da dança, mas como toda linguagem corporal, não é base para se dançar todas as danças como afirmam inúmeros profissionais da área.

Strazzacappa (2006) dialoga com Laurence Louppe, ao afirmar que “[...] a aula técnica já é um engajamento artístico em si” (p. 46). A autora expõe o seu pensamento concluindo que as técnicas de determinadas linguagens da dança servem para dançar essas linguagens e não todas as linguagens da dança,

[...], ou seja, a técnica da dança clássica serve para dançar o clássico, a técnica de dança moderna, para dançar coreografias baseadas nela, a capoeira, para jogar capoeira, e assim por diante. Não há técnica que sirva de base para as demais técnicas, embora, é claro, um conhecimento corporal anterior possa facilitar o aprendizado de uma segunda técnica, sendo-lhe complementar. No entanto, as técnicas só podem funcionar de base para si próprias (STRAZZACAPPA, 2006, p. 47).

Strazzacappa procura ressignificar a palavra técnica, geralmente associada à dança clássica. Se no imaginário dos praticantes de dança a expressão técnica encontra-se, muitas vezes, associada à técnica da dança clássica, segundo a autora tal técnica não é base para se dançar qualquer tipo de dança. Desta forma, observamos como os significados “sobre” a dança, presentes no imaginário social, estabelecem práticas sociais e se inscrevem na história regendo e determinando relações de poder entre os diversos estilos de dança.

No discurso de Strazzacappa, a dança realizada na escola é normalmente significada por um discurso instrumental, em que esta é concebida como sinônimo de ferramenta para desenvolver aspectos motores, psicológicos e sociais. Temos, nesse caso, novamente uma formação discursiva e imaginária eficaz que identifica o ensino da dança como uma prática superficial.

O discurso da autora apresenta uma posição de questionamento e de reivindicação para que se veja além desses aspectos, visto que o ensino de dança é capaz

de desenvolver também outras características que, no seu olhar, são essenciais como a formação de indivíduos sensíveis, apreciadores da arte.

3.1.3.4 Ensino de dança

Como podemos observar, para Strazzacappa o ensino de dança na escola é determinado por discursos polêmicos e controversos, pois ainda é novidade neste ambiente. Em muitas instituições de ensino, ignora-se sua especificidade e o trabalho realizado tende a ser visto de maneira imprópria e inoportuna. Temos aí desde uma visão romântica da dança como “salvadora dos males do mundo” a uma concepção instrumental ou utilitária.

A pesquisadora defende o ensino da dança na escola, “[...] pela aproximação e observação da dança e pela reflexão sobre ela, [onde], podemos pensar sobre nós mesmos” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 47). Dessa forma, tendo por referência uma visão labaniana, a autora comenta que a dança na escola deve ser trabalhada como um processo que se dá por meio do movimento corporal. Sua concepção de movimento corporal compreende os conceitos de espaço, tempo, peso e fluência.

Strazzacappa possibilita-nos uma via de acesso as reflexões apresentadas por Benjamin. Uma das reflexões que este autor propõe sobre a perda da aura é justamente a incapacidade do encontro do sujeito com ele mesmo: “[...] perceber a aura de um fenômeno (significa) investi-lo da capacidade de nos olhar de volta” (BENJAMIN, 1999 apud COETZEE, 2004, p. 105).

Strazzacappa defende que o ensino de dança é a possibilidade de formar indivíduos apreciadores de dança que sejam capazes de retribuir um olhar para a arte, para si e para o outro. A faculdade de envolvimento com a arte pode permitir ao indivíduo aproximar-se dela, refletir sobre ela e retornar esse olhar para ele mesmo. Esse ponto leva-nos a compreender que talvez a dança, como uma arte que ocorre na relação com o outro – defendida por Strazzacappa –, possa restaurar indícios de uma restituição aurática.

O ensino de dança possibilita diversos e diferentes olhares sobre o homem e sobre o mundo e favorece a introdução da criança e do adolescente na arte e na vida.

Para Strazzacappa, “a dança precisa do grupo, do olhar externo, do comentário e da interlocução. A dança, como as demais artes do espetáculo vivo, só acontece na relação” (2001, p. 70).

Strazzacappa (2001) apresenta alguns conteúdos para serem trabalhados em cada fase do desenvolvimento da criança, sendo que na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, a autora recomenda situar o conteúdo em torno das atividades lúdicas, imaginativas e dos jogos. Entre os oito e dez anos de idade é indicado desenvolver o olhar para a dança, ou seja, possibilitar as crianças a assistirem espetáculos de dança, ver fotos, vídeos, para que possam fazer ligações entre o visto e a contextualização histórica. Em um segundo momento, na vivência prática, a teórica enfatiza a necessidade de se experimentar diferentes movimentos e ritmos explorando a criação própria de movimentos de maneira mais livre. Para Strazzacappa (2001, p. 57),

[...] a dança na escola pode servir de incentivo para que a criança se torne artista ao lhe possibilitar o contato com esse universo mágico. Mas a dança na escola só serve de estopim. A formação do profissional se dá fora desse ambiente. A educação básica torna-se responsável acima de tudo, pela formação de indivíduos sensíveis. Assim, a dança na escola não forma o artista, mas pode formar um público de arte.

Para os pré-adolescentes e adolescentes, a partir dos onze anos de idade, já é aconselhável a introdução de passos codificados e técnicas específicas. Mas não é indicada a fixação em nenhuma delas, e sim, tentar visitar os vários estilos. Para a autora, a fixação de qualquer técnica codificada só seria interessante se a criança pudesse optar pelo estilo que desejasse.

Na discursividade de Strazzacappa (2001), um conhecimento intelectual em dança pode ser desenvolvido ao trabalhar com conteúdos sobre a história da dança, seus diferentes estilos, suas escolas, esclarecendo suas aproximações e negações. Pode-se estudar ainda sua inserção no contexto político e social da sociedade, bem como também verificar suas interfaces com outras áreas de conhecimento. Diante das colocações acima, averiguamos que a dança possui inúmeros meios de ser trabalhada no contexto escolar, indo desde uma construção cognitiva, intelectual, a vivências práticas e coreográficas permeando construções imaginativas e criativas.

A autora ainda contempla em seu discurso sobre os aspectos do ensino da dança ser feito por meio de observações e reproduções, que geram um trabalho imitativo, e que inúmeras vezes é criticado por ser considerado um processo limitador.

Ela explica que é limitador se ficar restrito a cópia do gesto e a sua perfeita execução e comenta que:

[...] o próprio desenvolvimento da dança utiliza-se da observação/imitação. As danças da corte inspiravam-se nas danças populares. Isadora Duncan buscou inspiração nos gregos. Ruth Saint-Denis alimentou-se das danças orientais indianas para suas criações. Pina Bausch recentemente afirmou ter buscado no gesto do brasileiro inspiração para o seu trabalho (STRAZZACAPPA, 2001, p. 73).

E completa tal argumentação dialogando com Mauss:

[A] imitação deve ser entendida como estopim para transformar, para ir além, para transcender. Ao tentar fazer o que o outro fazia, testamos em nós mesmos a capacidade de movimento e criação e aumentamos nosso repertório de movimentos, até então limitados por outros movimentos, já vistos e incorporados (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74).

Os textos de Strazzacappa possuem indícios de uma oposição a uma semiformação, destacada por Adorno, uma vez que o indivíduo pode não ser capaz de transformar o mundo que o cerca, pois se trata de um indivíduo do mundo da reprodução, logo um sujeito acrítico. Ela defende um ensino de dança que abarque questões de domínio do universo da dança em sua totalidade, desde seus elementos teóricos, práticos, bem como a convivência com o mundo da dança. Dessa forma, em seu discurso, aponta aspectos que podemos pensar ser contrários à adaptação.

Quando a pesquisadora envolve os inúmeros aspectos da formação do indivíduo sensível para a arte/dança, ela nos convoca a analisar a sua não aderência a uma formação superficial no ensino da dança. Nesta contextualização, há uma conexão com a questão revelada por Adorno (1995), quando ele fala da necessidade de uma educação para a formação de uma consciência verdadeira, ou seja, permitir aos indivíduos que eles tenham experiências significativas com a arte – no nosso caso com o ensino da dança.

Strazzacappa (2001) é enfática ao reclamar o lugar da dança na disciplina Arte. Para ela, dança é uma linguagem artística. A posição discursiva da autora esclarece que com a inclusão da dança na escola, na maioria das vezes, “[...] trabalha-se a dança não como dança, mas como simples atividade física” (2001, p. 53). Em outros momentos do seu discurso, ela continua a insistir nesse posicionamento dizendo que a

dança deve estar na escola através da disciplina Arte, posicionando-se quase que claramente contra a dança ser ministrada por professores de E.F. quando diz que

as atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela Educação Física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Como já referendado no texto acima, a proposta de dança para a escola de acordo com Strazzacappa deve estar alicerçada na aproximação, na observação e na reflexão sobre a dança e sobre nós mesmos, sendo que o que interessa como conteúdo da dança escolar são os elementos da linguagem criativa por meio do movimento. A teórica sugere conteúdos para serem trabalhados em cada fase do desenvolvimento da criança e do adolescente, através de experimentações criativas que gerem conhecimento sobre o corpo do aluno e o corpo do outro, porém não deixa explícito como devem ser trabalhadas essas experimentações.

A não explicitação da autora de como trabalhar tais conteúdos leva-nos a entender que ela não quer fornecer receitas prontas para as aulas de dança, pois como ela mesma indica no enunciado abaixo o trabalho com dança trata do ser humano. Nas palavras da autora:

Nosso interlocutor não é um objeto como um microscópio ou um livro. Trabalhamos com indivíduos plurais e ao mesmo tempo únicos. Assim, como não trabalhamos com ciências exatas e sim com as ciências humanas, só podemos aprender pela experiência do outro, pelo estudo de caso. Como trabalhamos com arte, só podemos aprender pela experiência do sensível (STRAZZACAPPA, 2006, p. 61).

No entanto, acreditamos que no texto “Dançando na chuva... e no chão de cimento”, Strazzacappa traz uma proposta de experimentação que pode encaminhar para princípios de uma aplicabilidade do ensino da dança ao que ela chama de experimentações criativas: “Toda dança promove transformação, logo toda dança é educação” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44).

Em outro recorte que podemos destacar, a autora afirma que

as instituições de ensino que poderiam e deveriam ser propiciadoras de transformações, servir de exemplo para quebrar preconceitos e educar para a

cidadania, acabam, infelizmente, em sua maioria, acentuando preconceitos (STRAZZACAPPA, 2001, p. 53).

Há um discurso não dito quando a autora refere-se aos aspectos “transformadores da dança”. No momento em que ela utiliza a palavra “crítica”, ou ao mencionar a palavra “educação”, a teórica não esclarece explicitamente esses conceitos aos quais ela cita. Assim, Strazzacappa não diz transformação em quais aspectos, não esclarece discursivamente seu conceito de educação. Fala sobre a dança e sua formação para um olhar crítico, mas não diz como. Ela nos fornece pistas, que não apontam diretamente em qual linha teórica ela fundamenta seu discurso, sendo difícil apreender em quais referências ela se embasa. O silenciamento diante das questões levantadas acima nos convida a refletir: será que a dança na escola apenas “desperta no aluno a sensibilidade artística, no apreciar”? será que a dança sem um aprofundamento nos aspectos críticos seria suficiente para uma formação que leve o sujeito a não sucumbir à barbárie?

Lembramos que na AD tão importante como o enunciado é o silêncio. Este também constitui o sujeito, igualmente essas conceituações seriam importantes a fim de estabelecermos outras inserções discursivas da autora. O silêncio marca o discurso, desse modo, dizendo ou não dizendo o sujeito produz base para a interpretação, e se compromete politicamente também com o não dito (ORLANDI, 2000).

A proposta de Strazzacappa para o ensino de dança produz uma atenção essencial para a aplicação da dança na escola, no sentido de perceber a inserção da dança no “chão da escola”; situando a sua falta de local específico; o jogo de situações ao qual o professor de dança vive no dia a dia; as inúmeras adaptações que devem ser feitas para que a aula de dança aconteça nas instituições de ensino. A clareza das dificuldades com o estilo de dança a ser ensinada nas escolas, o preconceito dos alunos, a falta de entendimento dos processos metodológicos da dança pelos outros professores da escola, são questões observadas por Strazzacappa e tornam-se contundentes para a realidade da escola e para o ensino da dança.

3.1.4 A Dança como Prática Estética e Desenvolvimento da Sensibilidade Humana

A tarefa de entender dança, tanto como arte, onde, acredita-se, radica a fruição estética, quanto como experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade, que é tarefa da educação (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 72).

Iniciamos agora o diálogo com Saraiva. Essa autora desenvolveu seus estudos a partir da compreensão de que o ensino de dança na escola é fundamental na educação de meninos e meninas e deve constituir-se em um conteúdo formativo e performático para ambos os sexos na educação. A dança na escola como prática estética possibilita o educando vivenciar a sensibilidade humana na arte.

3.1.4.1 A arte como expressão simbólica

A arte é entendida como expressão simbólica a partir da teoria do simbolismo de Suzanne Langer (1971; 1992 apud SARAIVA-KUNZ, 2003). A autora questiona os limites do pensamento e da linguagem racional e prioriza na arte um caminho intuitivo e o conhecimento sensorial.

Para Saraiva-Kunz (2003), “[...] a teoria do simbolismo reaviva na ilusão da arte, aquela aparência que supera a realidade, como queria Schiller, aquela antítese social que é o meio interior de representação, como define Adorno, aquela transcendência, que faz emergir outra razão na intenção de Marcuse”. E completa: “A perspectiva da arte como símbolo, recolhe-lhe a autonomia que Adorno reivindica, por romper a identidade da consciência com o real sem com isso desvincular-se de seu tempo e espaço e de suas determinantes culturais” (2003, p. 73).

É nos símbolos apresentativos que a autora situa a arte e, conseqüentemente, a dança, pois sua significação não pode ser expressa em palavras para o ser humano. Os símbolos apresentativos se mostram como imagens, sons, movimentos, ritmos, figuras, são idéias que não podem ser apreendidos por uma conceituação.

Dessa forma, Saraiva significa a “[...] arte como forma simbólica e principalmente como forma de compreensão do mundo, [onde] encontramos a gênese do processo criativo artístico, pelo qual poderemos compreender a importância da arte” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 73).

A arte deve ser capaz de desenvolver a sensibilidade das pessoas não apenas na relação do fazer e apreciar, mas no sentido de despertar para a emoção em uma relação com as realidades vividas pelas mesmas. A arte na escola através da dimensão da sensibilidade é uma possibilidade que dimensiona e amplia a abertura para o mundo, para a crítica e para a transformação (SARAIVA-KUNZ, 2003).

A arte ainda é compreendida no discurso de Saraiva-Kunz (2003) como possibilidade de emancipação, ou seja,

[...] a mimese transformadora que se realiza na obra de arte e na arte, nos processos artísticos que a Arte na escola envolve e que, não necessariamente produzem a “alta arte”, é a mimese cognitiva que atinge ao artista ou aos realizadores das experiências artísticas e produz, ou pelo menos provoca a sensibilidade que leva o indivíduo a relacionar-se com seu tempo, recordando o passado para projetar o futuro (2003, p. 70, grifo da autora).

De posse da reflexão Benjaminiana sobre a arte, podemos articular que a experiência com a arte impulsiona para o futuro. Para Benjamin (1994), a arte é história e o quadro de Klee, chamado *Angelus Novus*, pode representar esta articulação com o passado, presente e futuro:

Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. [...] Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu (1994, p. 226).

Benjamin (1994) expõe que a experiência deve ser concebida a partir de uma temporalidade, como geradora de outros sentidos e significados produzindo uma tensão que direciona a formação do sujeito no sentido de desvelar a realidade. Neste caso, podemos supor que o discurso de Saraiva-Kunz (2003) aproxima-se da reflexão de Benjamin, uma vez que, para ela os símbolos artísticos são intraduzíveis e a obra de arte é sempre verdadeira. O seu sentido, ou melhor, a sua idéia induz sempre a uma nova experiência, “isso quer dizer que o nível de nossas experiências em arte determina

nossas possibilidades de apreciá-la e avaliá-la” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.77). Dessa forma, o conhecimento em arte deve criar processos que sejam capazes de instaurar experiência significativa no ensino de arte.

Para Saraiva, na arte encontra-se a possibilidade de direcionar o sujeito para a emancipação. Há, em relação a este aspecto, um diálogo explícito da autora com Adorno, propondo que o conteúdo crítico que envolve a arte possa vir a libertar o indivíduo do aprisionamento das experiências externas (SARAIVA-KUNZ, 2003).

3.1.4.2 A dança conteúdo artístico

Ao entender a dança como, “conteúdo artístico”, inserido na cultura do movimento, a autora argumenta que é através das funções de sensibilização humana, conjuntamente com o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade expressiva que se impulsionará o sujeito para a busca de transformações sociais. Nesse sentido, Saraiva propõe um estudo de dança que contemple as relações de gênero em uma perspectiva da educação estética (SARAIVA-KUNZ, 2003). A significação na dança se encontra nela mesma, com suas possibilidades artísticas, expressivas e comunicativas como as demais artes, mas com características que lhe são inerentes. O sentido da dança está nela mesma, e é o corpo seu instrumento e obra de arte. A dança é, segundo Saraiva, “[...] compreendida enquanto uma atividade artística e organizada deliberadamente para estabelecer uma relação significativa com um público” (DANTAS, 1997 apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 78).

A autora amplia os sentidos e os significados da dança dialogando com Hanna (1980), ao dispor a dança como um fenômeno complexo:

[...] a dança pode ser analisada incluindo os pressupostos de que ela é comportamento físico, social, cultural, psicológico, econômico, político e comunicativo, busca uma definição de dança que transcenda as demais correntes e aproxima quatro características que julga ser suficiente para compor a idéia da dança: propósito, intencionalidade rítmica, seqüências culturalmente padronizadas, linguagem não verbal de movimentos corporais e de valor estético. Essas características devem se cruzar, porque independentes são insuficientes para definir a dança, até mesmo porque elas terão pesos diferentes conforme a óptica de análise (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 79).

Nessa concepção, é o sentimento imaginado que governa a dança e não as condições emocionais reais. A dança é uma presença fenomenal que significa uma unidade entre o ser que se move e a dança, que tem no corpo um mediador entre o ser e o mundo. A autora afirma que a dança por ser efêmera, infinita e de inúmeros significados pode se dar a conhecer em uma “[...] atitude fenomenológica que admite conhecer como o ato de desvelar o fenômeno, o que se dá em uma interação de estímulos entre o fenômeno e o observador” (2003, p. 82).

Construindo sua relação com quem dança e quem é dançado, entre o bailarino e o público, reafirmando uma relação direta com a platéia, Dantas acredita que “a função expressiva da arte – e da dança – vai-se resolvendo no processo de criação [...] do mesmo modo, a função expressiva só encontra sua plena realização na relação com o fruidor” (DANTAS, 1999 apud SARAIVA et al., 2006, p. 91).

As reflexões de Benjamin sobre arte aurática e os apontamentos de Saraiva sobre quem dança e quem é dançado, relacionam-se com as ponderações sobre o recolhimento diante da obra de arte, pois se faz necessário um momento em que o observador mergulhe junto com o bailarino/dançarino na trama da composição coreográfica, possibilitando aí sentidos da experiência estética e o desenvolvimento do olhar crítico, que se produzirá posteriormente (BENJAMIN, 1994).

Assim, uma obra tem sentimentos do artista, e quem a contempla mergulha na sua expressividade, e seu entendimento irá depender das suas experiências estéticas anteriores. Nesse caso, é possível perceber que

a expressividade humana tem o caráter de uma linguagem de relação que emerge nas nossas experiências, identificando-se com a constituição temporal de nossa subjetividade. Esse conceito ampliado de expressividade extrapola o âmbito da “expressão artística” e permite-nos compreender experiências expressivas, que abarcam a ação dos não-artistas. Assim, a linguagem de relação é uma operação que “instaura signos”, como outras conceituações no âmbito da dança, mas que não exclui a subjetividade individual, auto-expressão. A expressividade, então, é um fenômeno que associa ou dissocia expressão e representação, conforme o grau de capacitação da pessoa, no âmbito em que a expressividade é requerida (DANTAS, 1999 apud SARAIVA et al., 2006, p. 91, grifos da autora).

De acordo com Saraiva-Kunz (2003), a dança constitui-se como “ser-estarno-mundo, diferente de formas cotidianas”, em que as experiências vividas por meio dela se manifestam de maneira subjetiva e social e que dependem das vivências

anteriores do sujeito, evidenciando uma compreensão biográfica da dança.²⁶ Portanto, “[...] esse fenômeno que toma forma (aparece) na consciência implícita de si mesmo – de quem dança – na experiência vivida, singular e vital, no fluir vivo e dinâmico se apresenta num todo único e contínuo” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 91).

A dança é ainda uma aparição, ou seja, um fenômeno da experiência, que se estrutura, reelabora e significa novamente a cada nova experiência, constituindo-se em uma linguagem simbólica. É “[...] abertura de um estado interno, que transforma o corpo num ‘material plástico’, e do qual se pode dizer que ‘corporifica’ esse estado interno. A expressão, então, não é apenas temporal, plástica, espacial, mas sim vivencial” (SARAIVA, 2005, p. 235, grifos da autora).

Na discursividade da autora, é possível observar a presença de uma reflexão aurática, no sentido de que mesmo que uma apresentação de dança exiba repetidas vezes a mesma coreografia isso não significa ser a mesma dança, pois é possível observar nesse processo uma unicidade da obra.

Para Saraiva (2003), a dança é importante na escola visto que faz parte de um entendimento do saber e fazer humano ainda que essa esteja sendo considerada supérflua porque não faz parte da racionalidade e do saber necessário à produção da sociedade industrial, ou ainda, “[...] porque não instrumentaliza o fazer necessário a ser mão-de-obra barata, nessa mesma sociedade” (SARAIVA; FIAMONCINI, 2003). Em relação a esse aspecto, podemos pensar as seguintes questões: para que serve essa aprendizagem? Qual a sua utilidade? A dança nesse sentido é tida como passa-tempo, supérflua, banal e geradora de situações preconceituosas.

Nos dizeres de Saraiva, a dança vem sendo entendida por vários autores/as “[...] como expressão da vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 96). Daí a importância de fazer parte do universo do conhecimento escolar, já que a dança vale por ela mesma com seus princípios e caráter pedagógico.

A dança produz sentido para a autora à medida que exterioriza o mundo imaginado, demonstra sentimentos, e reflete as transformações do ser no todo. Essas

²⁶ De acordo com Saraiva (2003, p. 107), biografia da dança é conceitualmente o significado formulado que a dança tem para cada pessoa. Assim, a partir da compreensão da “biografia de corpo” na dança de Fritsch, na história de vida das pessoas e interações sociais se desenvolvem as relações com o corpo e o movimento e reciprocamente com o movimento e a dança.

qualidades da arte e da dança as deslocam do imediatamente dado, revelando outras possibilidades do homem de ser, estar e fazer parte do mundo, possibilitando o questionamento da mecanização dos sentimentos e dos movimentos que a sociedade moderna impõe (SARAIVA-KUNZ, 2003). Portanto, a dança gera condições essenciais na formação de sujeitos críticos e emancipados.

3.1.4.3 A dança na educação

No discurso de Saraiva, as possibilidades da dança na educação podem ser significadas a partir da dança teatral e a dança na educação, ou seja, a dança engendra uma perspectiva do fazer artístico. Não é um dom, mas uma aprendizagem, uma formação em processo. Um aspecto significativo sobre a sua importância é de que a arte amplia a visão de mundo e possibilita ao homem uma ação transformadora. Assim, a autora acredita que

vivenciar o processo artístico torna-se importante no contexto educacional, pois é onde a criança experimenta de dentro para fora, fazendo o seu “registro” das impressões do meio circundante, trabalhando internamente e retornando com o novo sentido, que é ao mesmo tempo conhecimento e criação (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 334, grifo do autor).

É no campo da experiência estética, que existem possibilidades de romper com o dualismo corpo/mente e sensibilidade/razão, pois a arte promove uma reflexão analítica e discursiva na direção do conhecimento, do sentido, permitindo abordar a dança como interação do ser e, com isso colocar o nexos entre o domínio da dança como experiência estética e o domínio da educação.

De acordo com Saraiva-Kunz (2003), Sheets-Jonhstone (1966) afirma que o retorno à experiência vivida torna-se significativo em dança para coreógrafos, dançarinos, ou professores, mas principalmente “para educadores de dança, isto é talvez mais essencial, desde que é seu dever instruir outros, comunicar-lhes profundo e compreensivo conhecimento da dança tanto como prática como conceptualmente” (SARAIVA-KUNZ, 2003 apud SHEETS-JONHSTONE, 1966, p. 99). Realizando uma abordagem fenomenológica a autora em questão afirma que mesmo o valor educacional

da dança estando distante do seu valor como movimento, a atuação educacional desta arte “seria a própria dança”, enquanto da educação do movimento, a dança seria um meio (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 100).

Tendo em vista tais considerações, Saraiva destaca que uma concepção educativa para o ensino da dança na escola dar-se-ia pelo viés da educação estética, permitindo um princípio educativo contido em uma metodologia que possibilite “[...] o processo de sensibilização do ser humano, através do corpo” e “[...] a busca do equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade na nossa civilização” (SARAIVA; FIAMONCINI, 2003 apud SARAIVA et al., 2005, p. 70).

3.1.4.4 Ensino de dança

O caminho para a inserção da dança no ambiente escolar é o de trabalhar com a criação e a imaginação enquanto componentes fundamentais para um projeto de educação, que objetive formar pessoas que saibam refletir, interferir e reelaborar os conhecimentos oferecidos pela humanidade. Eis aí um sentido fundamental dado por Saraiva ao ensino da dança, conforme Saraiva-Kunz (2003). Se o campo de criação e fruição estética entende a racionalidade no conhecimento por meio dos sentidos que podem ser capazes de reorientar a existência, logo, a “[...] tarefa de entender dança, tanto como arte, onde, acredita-se, radica a fruição estética, quanto como experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade, que é tarefa da educação” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 72).

Uma formação para o ensino da dança envolve a dimensão estética no sentido de tratar a sensibilidade estética para além do ato de criação, sem extingui-la, mas apoiando-se em processos para uma atitude crítica e criativa, além de possibilitar o questionamento e o diálogo com aquilo que é construído corporalmente. Nesse sentido, ser crítico “[...] é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido” (KUNZ, 1998 apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 371).

Saraiva apropria-se de um pensar na dança-improvisação como conteúdo e como processo elaborado a partir das experiências vividas pelos aluno(as). Defende um

ensino no “se-movimentar” de cada sujeito como metodologia para o ensino da dança no espaço escolar.

De acordo com Saraiva e Fiamoncini (2003), a improvisação é um conteúdo da dança que permite a participação de todas as pessoas, não demarcando território masculino e feminino, constituindo-se em uma prática coeducativa,²⁷ que rompe com a formalização/padronização de movimentos, onde os alunos e as alunas podem vir a conhecer a si e aos outros, relacionando-se com o meio social em que vivem. Portanto, possibilita que os meninos e as meninas trabalhem as suas diferenças com respeito, reelaborem suas vivências pessoais, sociais, éticas e elaborem movimentos significativos.

Assim, a autora afirma que a improvisação pode responder a noção de dança como arte, pois “[...] acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo através de meios apresentativos” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 373), pois ao ver da teórica,

a improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem formas de se movimentar [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhe outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. [...] propicia o descondicionamento dos movimentos [...] repassados através de formas tradicionais de trabalho (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167).

Para Saraiva, o ensino de dança produz sentido na escola através da improvisação, pois se trata de um meio que desenvolve a criatividade, a flexibilidade do agir e a imaginação, ampliando as experiências, a iniciativa própria e a independência. A autora analisa que a improvisação é um conteúdo para se trabalhar na escola, porque não trabalha com seqüências pré-fixadas de exercícios e, sim a partir de tematizações, tarefas, jogos de movimentos lúdicos, criativos e resoluções de movimentos. Mas, argumenta que não há impedimentos para desenvolver os elementos técnicos originais de conteúdos de dança como jazz, tango, moderno, folclore dentre outros, na medida em que seus elementos técnicos sejam experimentados. Sendo assim, a autora concebe a técnica no sentido antropológico, em que “[...] a técnica são modos e formas de que as pessoas se utilizam para resolução de problemas de movimentos no seu âmbito da vida” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 372).

²⁷ Coeducação é uma prática conjunta de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres, capaz de trabalhar com suas diferenças sem discriminá-las em desigualdade (SOARES, et al., 1998).

O sentido técnico para Saraiva et al. (2005) é um se dispor para solucionar eventuais problemas cotidianos de movimentos ou ainda “[...] um processo cujo resultado se expressa no próprio corpo”, que tem na dança um de seus veículos principais. A autora conclui que “por mais simples que seja o movimento ele exige técnica para se realizar”. Para a teórica,

[a] técnica corporal apresenta-se como essencial/fundamental para a prática da dança, pois não existe dança sem técnica, ou seja, sem um produzir que é *poiesis*. Todos os movimentos, por mais simples que sejam, exigem a utilização de técnicas para serem realizados (SARAIVA et al., 2005, p. 121).

A técnica de improvisação na dança se dá como a técnica do desafio, nas resoluções conjuntas de como solucionar a melhor forma de fazer aquela movimentação, sendo uma desapropriação de um movimento meu para um movimento nosso, elaborado conjuntamente. Esse caminho de construção de movimento que também pode levar à composição coreográfica é diferente das demais técnicas de dança, que priorizam técnicas formais e tradicionais para o ensino da mesma. Assim, elementos importantes para o ato de dançar, como o fortalecimento muscular, resistência, controle, equilíbrio, flexibilidade, ritmo, vão se construindo através das experiências individuais, coletivas, da vivência prática e do diálogo reflexivo (SARAIVA et al., 2005).

Assim, podemos observar que uma metodologia pautada para o ensino de dança na concepção de Saraiva se processa através da imaginação e criatividade, onde oferece suporte para elaborações livres, experimentações e reelaborações de movimentos, dando sustentáculo a uma educação que direcione para além dos conhecimentos elaborados da humanidade, mas que privilegie a capacidade de uma ação reflexiva, crítica com a possibilidade de reler tais conhecimentos (SARAIVA; FIAMONCINI, 2003).

A criatividade é um caminho para a construção dentro da improvisação, mas não é o único, lembra-nos Saraiva, dizendo que uma criação pragmática para uma consciência do ser em movimento (sensibilização dos sentidos) pode se estabelecer através da sensibilização e conscientização do corpo, elaboração e correção postural, diferenciação da motricidade, elaboração para um repertório de dança (HASELBACH, 1987 apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 384).

Em aulas de improvisação desenvolvem-se valores essenciais para a educação como responsabilidade, atitudes cooperativas, comunicação, respeito às

diferenças, através da associação de movimentos, “[...] na compreensão das formas, de suas diferenciações e articulação, que representam ou não idéias, sentimentos e objetos” são trabalhadas as competências cognitivas, expressivas e artísticas. Por meios de ações motoras conjuntas com ações mentais, favorecendo o desenvolver de iniciativas próprias e independência (SOARES et al., 1998, p. 45).

De acordo com Saraiva-Kunz (2003), as aulas são direcionadas mais como “encenações temáticas”. O aluno é compreendido como um ser no mundo que já traz consigo experiências estéticas vividas anteriormente e “[...] que experiências estéticas não são uma oferta exclusiva da arte” (2003, p. 388). A partir desses objetivos é que o educador irá ampliar o repertório de movimentos e consciência dos conteúdos da dança e da vida dos alunos.

Neste sentido, “[...] a improvisação, ao mostrar-se uma prática fundada na liberdade dos movimentos e nos limites biográficos de cada corpo” (SARAIVA et al., 2005, p. 75), irá providenciar uma ação consciente, questionadora, crítica desses sujeitos no mundo e na vida. Portanto,

[...] a improvisação age “contra” a alienação da pessoa, propondo, o cotidiano, o fantástico, o social como temáticas, e “contra” o retesamento corporal, na “desincorporação” de formas que o trabalho de movimento redirecionado pode proporcionar e contra a estereotipia de formas de movimento para homem e mulher (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 389, grifos do autor).

A leitura de Saraiva direciona o olhar para a arte enquanto transformadora de realidades, bem como de possibilidades de emancipação dos sujeitos à medida que desvela o fenômeno, libertando através do seu conteúdo crítico as experiências coisificantes ao qual está submetido o sujeito.

Diante disso, a autora dialoga com Adorno (1995) dizendo que a possibilidade da emancipação do sujeito está no esclarecimento “[...] daquelas condições objetivas-subjetivas em que se forma a consciência através da educação” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 48).

Na análise discursiva dessa pesquisadora há um atravessamento na sua posição discursiva, ou seja, a força do imaginário perpassa os dizeres dos sujeitos em suas discursividades, esclarecendo como os sentidos estão se materializando, levando-nos a compreender melhor o que está sendo dito. Novamente queremos ressaltar que é a posição imaginária que determina o discurso e não a posição empírica, determinando

discursivamente os lugares ocupados pelos sujeitos. Podemos refletir que a identificação discursiva é marcada pelo contexto sócio-histórico e ideológico ao qual o sujeito se inscreve e é determinado por um posicionamento político. Os sentidos são compreendidos no funcionamento das formações imaginárias, onde o imaginário “constitui-se no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 2000, p. 43).

Assim, o discurso de Saraiva é interessante, pois ela posiciona-se do entendimento da dança enquanto arte, mas também defende a sua inclusão enquanto conteúdo da Educação Física. Essa afirmativa se fundamenta no recorte em que a autora questiona,

[...] por ser cultura de movimento que demarca manifestações culturais de comunidades e povos, sendo um rito de comunicação através do movimento, como pode a dança ficar de fora do conteúdo da Educação Física escolar? (SARAIVA; FIAMONCINI, 2003, p. 96).

Em outro momento afirma que “[...] a dança, enquanto manifestação artística e como conteúdo da Educação Física, possibilita o desenvolvimento do aluno e da aluna como seres criativos e autônomos (SARAIVA; FIAMONCINI, 2003, p. 99)”.

O ensino de dança para a autora é elaborado na compreensão da dança como “objeto permanente”, onde articula com vários campos de conhecimento e da atuação dos seres humanos que seria a educação, a arte e a cultura. Partindo desse princípio, a pesquisadora procura responder sobre uma possível relação da dança como conteúdo da Educação Física, dizendo que:

Talvez a reflexão sobre a localização da dança no “entroncamento” entre a arte, a cultura e a educação venha a clarear alguns aspectos que justificam a dança na Educação Física para os professores de dança e a dança como arte, para os professores de Educação Física (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 392, grifos do autor).

A partir da conceituação da dança como “conteúdo artístico”, “manifestação artística”, “atividade artística”, remetemo-nos a interpretar que pessoas que não tenham uma formação acadêmica específica em arte/dança podem vir a trabalhar com o ensino de dança no espaço escolar, legitimando assim a E.F. escolar a ministrar também esse conteúdo – e aí podemos refletir que outras disciplinas também poderiam. Desse modo, algumas questões surgem: O que seria necessário, nesse caso, para conferir uma

autoridade ao professor de dança para trabalhar com esse conteúdo na escola? Ter visto dança em um semestre no seu currículo na graduação? Ter uma autoridade legitimada pela prática? Ter uma Pós-Graduação na área de Dança, de E.F, de Arte? Ser artista? O que qualificaria um professor de dança a ministrar dança na escola? Essas indagações não são inéditas e as próprias pesquisadoras aqui estudadas já as fizeram de alguma forma, mas acreditamos que é preciso refazê-las e tentar entendê-las no contexto em que se insere o ensino de dança hoje, a fim de provocarmos um deslocamento que gere novas perspectivas discursivas.

Saraiva traz como proposta pedagógica para o ensino de dança na escola uma educação crítica e de resistência, tendo no esclarecimento e no conhecimento condições indispensáveis para a emancipação dos sujeitos e para gerar possibilidades de transformações sociais. Nesse sentido, propõe a improvisação enquanto conteúdo da dança, acreditando ser esse conteúdo potencial para engendrar uma ação reflexiva e crítica na vida dos(as) alunos(as).

Dessa forma, questionamos: é a improvisação, enquanto conteúdo para as aulas de dança, matéria suficiente para abarcar o ensino de dança na escola? Não resta dúvida, depois do exposto pela a autora, dos benefícios criativos, imaginativos e estéticos que a improvisação pode contemplar, mas devemos salientar que a dança possui outros conteúdos que devem ser contemplados na escola, e que fazem parte do universo da dança. Como exemplo, trazemos as danças folclóricas, as danças codificadas que possuem regras, formas, princípios, modos próprios para serem ensinados e técnicas específicas. Esses tipos de dança também precisam fazer parte do repertório de movimento dos(as) alunos(as), pois fazem parte da história dos mesmos e também da dança e que se vividas apenas através da improvisação tornam-se outra dança, perdendo as suas características.

O convívio com a tradição de movimento é estruturante do sujeito até para que ele diga não a estereótipos da dança e provoque uma não aderência com tanta facilidade as danças difundidas pela mídia. A tradição engendra nos indivíduos aspectos que constituem a sua identificação enquanto sujeitos. Não estamos aqui defendendo, a alienação de movimento e sim a não alienação, o retorno ao passado é necessário para se projetar um futuro e construir outras possibilidades de dizer do movimento e da própria sociedade.

Essas linguagens fazem parte do universo da dança e precisam ser vivenciadas durante a permanência da criança e do jovem na escola. Essa experiência viva do movimento, do debate, da discussão, da crítica e de elaborações e ressignificações da dança é que provocarão o deslize dos sujeitos e que constituirão outros discursos.

Talvez a dança codificada não seja exatamente o melhor conteúdo para ser ministrado na escola, como nos lembra Strazzacappa (2001), em seu texto, ao nos mostrar a dificuldade da implantação da dança na escola em seu todo. Porém, ao não contemplá-la durante doze anos em que os(as) alunos(as) passam na escola, não estaríamos negando a oportunidade que muitas vezes essas crianças e jovens não teriam em outro espaço?

Nesta contextualização, a formação de um repertório corporal não se dá apenas com a improvisação, a repetição também é estruturante de novos significados de movimento, sendo importante para a memorização, para a fixação do movimento – e até mesmo para futuras improvisações. E outras questões ainda se fazem presentes: O que realmente fica durante todos os anos que as crianças e jovens fazem arte/dança na escola? Será que há uma inscrita no corpo e uma forma de pensar a dança? Como fazer para que a dança deixe marcas significativas na formação do sujeito que faz dança na escola?

As elaborações, até o momento, remetem-nos a pensar que essas indagações e pretensões discursivas são bastante inquietantes e desafiadoras, porém é chegado o momento do silêncio se fazer presente como um resguardar para futuras interpelações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi uma tentativa de apreender alguns dos inúmeros processos de significação apresentados nos discursos sobre o ensino de dança na educação formal produzido no Brasil. A análise do *corpus* discursivo de nosso trabalho – Marques (1999, 2003), Strazzacappa (2001; 2006) e Saraiva (2003) – teve como referencial teórico a AD de linha francesa. Em relação aos conceitos de arte, dança e educação, tivemos como suporte teórico as reflexões de Walter Benjamin (1994) e Adorno e Horkheimer (1985). Salientamos que não foi uma empreitada fácil, porém, o entendimento dos significados dados aos conceitos de arte, ensino, dança e educação, pelos autores, foi importante para dar visibilidade à produção teórico-metodológica sobre o ensino de dança no Brasil. No início deste trabalho partimos da reflexão de que essas propostas funcionavam como matrizes teóricas para o ensino de dança e foi nesse sentido que nossa pesquisa se desenvolveu. No entanto, a partir das análises realizadas verificamos que, apesar de haver um trabalho consistente das autoras sobre a dança na educação, as obras que aí se tem constituído, ainda não apresentam sob a forma de uma matriz teórica e sim como discursividades produtoras de significados sobre o ensino de dança.

Durante nossa pesquisa constatamos algumas diferenças entre as discursividades das autoras. Apesar disso, de um modo geral, o ensino de dança na escola para elas é compreendido como uma possibilidade de formação efetiva do aluno, que leva em conta o comprometimento e o envolvimento com a arte e, conseqüentemente, com a vida, com a sociedade e com o mundo.

Dentro da discursividade apresentada pelas autoras aqui pesquisadas, foi possível verificar uma preocupação com a inserção da dança no cenário escolar, normalmente concebida como distração, quantidade e repetição (características criticadas por Benjamin), e com a existência de uma semiformação analisada por Adorno. Percebemos que as autoras realizam reflexões que se aproximam de algumas discussões opostas às defendidas pela indústria cultural. Elas almejam para a escola uma

dança que não se conforma, não se adapta aos padrões da mídia e do mercado, e por assim dizer, não disciplina opiniões.

Foi possível também perceber que o declínio da aura na atualidade não se constitui, como no passado, pelo seu valor ritualístico, mas sim pelo seu valor de exposição. No caso da arte da dança, um dos motivos para a perda aurática é o excesso de exposição pelos meios de comunicação de massa, sem um precedente de elaboração crítica das produções coreográficas.

Na sociedade do consumo, a arte toma valor de mercadoria. Contentar-se com a reprodução técnica da obra a dessacraliza, destrói sua aura e a reduz a processos de repetição e divertimento. A massa, estimulada pelos apelos da indústria cultural, confunde reconhecimento e gosto, conforme aborda Adorno e Horkheimer (1985). Não tendo uma formação estética para apreciar a obra, o sujeito é manipulado e pensa ter autoridade e domínio sobre a mesma.

A dificuldade do sujeito em dissolver-se na obra e concebê-la como forma de pertencimento aponta para uma tênue relação entre distração e concentração. Esta última é necessária para gerar conceitos, críticas e novas significações diante do objeto de arte. Benjamin (1994) argumenta que para apreciar é preciso atenção, é necessário alienar-se à imagem para então poder superá-la. O autor assegura que a distração é da ordem da desatenção e do prazer, e que a recepção estética se efetua através da recepção tátil, que se dá “[...] mais sob a forma de uma observação casual que de uma atenção concentrada” (BENJAMIN, 1994, p. 193).

Segundo Benjamin (1983), a arte para se fazer em qualquer período histórico, incorpora a experiência e a tradição. A obra deve permanecer com sua característica principal que é a de constituir enquanto obra apenas no “*hic et nunc*, para que nessa existência única se desdobre a história da arte” (BENJAMIN, 1983, p. 8).

As reflexões benjaminianas foram importantes neste trabalho para refletirmos sobre um ensino de dança que proponha uma restituição aurática. O recolhimento do aluno face a uma aula de dança, com suas características de contemplação e concentração, talvez restitua a esse aluno aquela centelha do acaso que a sociedade da reprodutibilidade técnica e do consumo exacerbado retirou. Aquela porção mágica, que ocorre quando sujeito e objeto se olham e se encontram, é a operação a partir da qual o sujeito pode não só olhar para o outro, mas reconhecer-se como único nesse processo. Acreditamos que seja uma possibilidade de a restituição

aurática promover o sentido das coisas serem únicas. A experiência como produtora de significações e de sentido, talvez instaure o reconhecimento do outro, que a sociedade do capitalismo teima em apagar.

Se para Benjamin (1994) a reprodutibilidade técnica pode afetar nossa sensibilidade face aos objetos artísticos e, conseqüentemente, diante dos outros sujeitos, para Marques, Strazzacappa e Saraiva o ensino de dança pode restituir a sensibilidade humana.

De acordo com Adorno (1995), uma educação emancipatória deve ser capaz de dizer não à barbárie e conduzir para uma formação efetiva, ou seja, ser possibilitadora de uma formação que direcione o sujeito para a maioria, para a crítica, para a resistência, decifrando os códigos de aprisionamentos conferidos a uma postura não crítica e adaptativa.

As pesquisadoras aqui estudadas defendem um ensino da dança, e propõem aspectos de fruição, de apreciação e de pesquisa, evidenciando uma não adesão da dança como concebida pela indústria cultural.

Como explicitado no terceiro capítulo, os três discursivos ora se aproximam e em outros momentos se distanciam em função de significações discursivas diversificadas. Marques (1999) significa a dança como forma de ver o mundo, de ensinar e formar indivíduos para estar nesse mundo. A autora propõe uma reflexão continuada sobre a prática numa perspectiva de ação-reflexão engendrada pelas relações entre o mundo da dança e o do aluno. Cabe à escola formar sujeitos que transformem a escola e a sociedade, por meio de um posicionamento crítico.

Nos trabalhos de Strazzacappa (2001), verificamos uma aproximação com as propostas de Marques sobre a dança na educação. Se para Marques (2003) a dança é um processo que “[...] cria e ressignifica o mundo em forma de arte”, para Strazzacappa (2001), a dança na educação deve contribuir para desenvolver indivíduos sensíveis. Ainda em relação a este aspecto, Saraiva enfatiza o desenvolvimento da sensibilidade estética e da atitude crítica.

Na perspectiva de Strazzacappa, o ensino de dança na escola deve formar indivíduos produtores de arte e apreciadores de dança. Temos aí um distanciamento teórico entre as autoras, pois Marques dá ênfase ao ensino da dança na escola como formadora de sujeitos críticos em relação ao mundo que os cercam, ao passo que Strazzacappa não traz explicitamente essa argumentação em seu discurso.

No que se refere às formações discursivas apresentadas por Marques e Strazzacappa, tanto uma quanto a outra apresentam Rudolf Von Laban como uma referência comum para o ensino de dança. É consenso entre as duas autoras que o ensino de dança deve ser ministrado na escola por professores responsáveis pela disciplina Arte.

Quanto a Saraiva (2003), vale destacar que a dança na educação é concebida como possibilitadora do desenvolvimento da sensibilidade estética, para além do ato da criação. A autora objetiva que o ensino de dança deva desenvolver o espírito crítico e a capacidade expressiva do sujeito, impulsionando-o para transformações sociais. Para a Saraiva, o ensino da dança deve visar uma prática pedagógica voltada para uma educação crítica, de resistência, tendo no esclarecimento e no conhecimento condições indispensáveis para a emancipação dos sujeitos.

Saraiva (2003) se aproxima do discurso apresentado por Marques no sentido da formação crítica dos alunos e das alunas, porém deixa claro que se deve fazer uma educação crítica de resistência, corroborando com o pensamento de Adorno. A educação, nesta concepção, deve ser capaz de decifrar os códigos de aprisionamento, da não reflexão, de libertar os sujeitos da menoridade e encaminhá-los para o esclarecimento na direção de uma educação efetiva. Um aspecto destacado por Saraiva e não destacado por Marques e Strazzacappa é o da ênfase dada a uma prática de dança coeducativa.

Relembremos alguns dos aspectos do ensino de dança na escola apresentados discursivamente: a) Marques: direciona o ensino de dança dentro de um viés da coreologia; b) Strazzacappa: sugere conteúdos para serem trabalhados em cada fase do desenvolvimento da criança e do adolescente, através de experimentações criativas; e c) Saraiva: propõe como conteúdo para o ensino da dança, a improvisação. Essas propostas diferenciam-se entre si nas suas concepções metodológicas, mas há uma indicação que as aproximam. Saraiva, por exemplo, indica trabalhar com a dança a partir dos conteúdos da dança e da vida dos alunos. Isso nos direciona para uma leitura em Marques uma vez que esta relaciona o trabalho com dança na escola aos aspectos vividos, percebidos e imaginados pelo aluno. De certa forma, Strazzacappa também diz em seu discurso que os conteúdos para o ensino de dança devem ser adaptados a diferentes situações, ambiente, aluno e expectativas do grupo.

Nas três autoras encontramos a necessidade de se sistematizar um lugar para o ensino de dança na escola. É fato que seus trabalhos não só demarcaram um espaço teórico para o ensino de dança na escola, como fizeram desse objeto um campo de estudo, de conhecimento e de desenvolvimento de pesquisa.

Os três discursos teóricos aqui estudados, mesmo estando mergulhados em discursos diversificados como descrito em nossa pesquisa, não se distanciam tanto assim. Talvez isso ocorra porque estejam inseridos em um tempo de elaboração muito próximos, ou melhor, estão presentes no mesmo contexto sócio-histórico vivido pela dança na escola. Outro apontamento que também é interessante analisar sobre esse aspecto é a falta de bibliografia e documentos nacionais sobre a dança na educação, como nos lembra Strazzacappa (2006).

Nesse sentido, observamos que mesmo tendo aumentado consideravelmente nos últimos anos as produções teóricas, as referências sobre o assunto parecem ainda não ser suficientes para um descolamento dos discursos para o ensino de dança.

É consenso, entre as pesquisadoras estudadas neste trabalho, que a dança pertence ao campo da arte. As pesquisas defendidas por elas são relevantes no sentido de significar o ensino de dança em uma possibilidade de transformação dos sujeitos que fazem dança na escola. Essas pesquisadoras tomam a dança como lugar de conhecimento, de experiências estéticas, de sensibilidade crítica, ou ainda como uma possibilidade de formação do indivíduo sensível e apreciador de dança.

Entretanto, o fato de considerar a importância dos discursos das autoras nos convida a futuras investigações, pois parece haver um distanciamento dos professores nesses discursos – sobre o que é produzido teoricamente para o ensino de dança e o peso que tais significações têm diante dos discursos produzidos pela mídia que adentra o interior da escola. Assim, para a Análise de Discurso não basta que um discurso seja produzido; é preciso que esse discurso ganhe corpo nas significações dos professores nos seus discursos pedagógicos.

Este trabalho representa, assim, um diálogo que permite mostrar o ensino de dança como uma construção de novos caminhos e significações na educação, e uma possibilidade de apreensão dos sentidos desse tipo de ensino na formação dos sujeitos. Nossa perspectiva foi a de analisar que muitos já estão se articulando para que a dança se efetive nesse espaço. Portanto, retomando a reflexão da Strazzacappa no corpo deste trabalho, pensamos que esta pesquisa pode ser uma das “gotas de orvalho”, que vêm

gota a gota, juntamente com outras análises teóricas, ocupar espaços discursivos para a reflexão sobre a dança na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. Tradução de José Lino Grünnewal et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Ângelus Novus, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Márcia. **Artes/Dança**: poética corporal como uma reflexão sobre as possibilidades expressivas do corpo nômade em dança. Disponível em: <<http://www.idanca.net/2005/05/18/sobre-o-matracar>>. Acesso em: 31 jul. de 2006.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo**: produção e reprodução. 2007. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentido e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. Tradução de José Lino Grünnewal et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 3-28.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão). In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196. v. 1.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGERO, Alejandra Verônica. **A Indústria Cultural e a Dança**: superando cisões e reinventado humanidades na Educação Física. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: PCN com Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRZEZNSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Yara Maria. O corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia antiga. In: CARMEN, Lúcia Soares (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COETZEE, J. M. As maravilhas de Walter Benjamin. Tradução de José Rubens Siqueira. **Novos Estudos**, LOCAL, n. 70, p. 99-113, nov. 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Guanabara, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: o corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 495-505, agosto. 2003.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeiras de rodas e seus processos de significação**. 2003. 413f. Tese

(Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, Maria Zita. **Dança negro, ginga a história**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FOLHA DE SÃO PAULO. Edvard Munch. Tradução de Martín Ernesto Russo. Barueri, SP: Editorial Sol 90, 2007. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura; 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Sandra Lucia. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. p. 243-272.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução de Pedro Sussekind. Revisão técnica de Cecília Cotrim. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUI Editora, 2001.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LARA et al. Dança e ginástica nas abordagens metodológicas da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 155-170, jan. 2007.

LEEPA, Allen. Antiarte e Crítica. In: BATTCKOCK, Gregory (Org.). **A nova Arte**. Tradução de Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 161-176.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MANZAN, Adriana Lino Alcântara. **Contando histórias na sociedade do espetáculo**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Série de artigos sobre arte e educação**. Disponível em: <[http:// www.conexodanca.art.br/](http://www.conexodanca.art.br/)>. Acesso em: 17 nov. 2007.

MEDEIROS, Mara. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica: aspectos teóricos e práticos**. Goiânia: Vieira, 2006.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. São Paulo: Ática. 1987.

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: cartas sobre a dança. Tradução e notas da autora. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1998.

MORANDI, Carla. O ensino de dança nas escolas: In: STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia Maria; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 71-76.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. 112f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

OSSANA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prático**. 10. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PUCCI, Bruno. A filosofia e a música na formação de Adorno. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 377-389, agosto. 2003.

_____. Teoria Crítica e educação. IN: PUCCI, B.; Zuin, A. Á. S.; Costa, Berlamino C. da (org). **Teoria Crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes/EDUFSCAR, 1994. p. 11-58.

REGO, Tereza Cristina. **Vygostsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROURE, Glacy Queirós de. Família e violência: historicidade de uma prática. **Revista Estudos**, Goiânia: UCG, jan./mar. 1999.

_____. Educação e cultura. **Educativa**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 341-360, jul./dez. 2003.

_____. **Espetáculos infantis**: “o outro me vê, logo existo”. Debate. Centro Livre de Artes, Secretária Municipal de Cultura, Goiânia, 2004.

SANTOS, Rosirene C.; FIGUEIREDO, Valéria Maria C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**: revista da Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UFG-GO, Goiânia: Ed. UFG, v. 6, p. 107-116, jul./jun. 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo; FIAMONCINI, Luciana. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física I**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2003. p. 95-120. (Coleção de Educação Física).

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez. 2005.

SARAIVA et al. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas Corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, v. 2, 2005, p. 60-77.

_____. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas Corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, v. 3, 2005, p. 112-131.

_____. Imagens e percepção da dança: da estética formal a expressão estética. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas Corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, v. 4, 2006, p. 84-97.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis. v. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.

_____. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. 451f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato nas escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Unicamp, n. 53, p. 57-68, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

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

SOARES et al. **Improvisação e dança**: conteúdos para a dança na Educação Física. Florianópolis: Imprensa Universitária;UFSC, 1998.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia Maria. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**. Dança educação, Campinas, SP: Unicamp n. 53, p. 69-83, 2000.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus. 2001. p. 39-78.

_____. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**: revista da Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UFG-GO. Goiânia: Ed. UFG, v. 6, p. 73-85, jul./jun. 2003.

_____. A importância de congressos, encontros e festivais na construção do conhecimento em dança. In: STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia Maria; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. cap. 1-4, p. 15-67.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** Tradução de Bete Torili. São Paulo: Ediouro, 2002.

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Tradução de Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VARGAS, Lisete A. Machado de. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte).

ZUIN, Antonio Álvaro. Seduções e Simulacros – considerações sobre a Indústria Cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação.. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N (Org.). **A Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Rio de Janeiro, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 153-176.